BULLETINS D'ÉTUDES ET D'ÉVALUATIONS

Volume 5, numéro 1
1984

Vers l'an 2000 :

Conditions futures et solutions stratégiques visant à encourager l'apprentissage en Ontario

Le docteur Bette Stephenson, ministre
Harry K. Fisher, sous-ministre

Ontario
Ministère de l'Éducation
Ministère des Collèges et Universités

Vers l'an 2000

Conditions futures et solutions stratégiques visant à encourager l'apprentissage en Ontario

© Le ministre de l'Education, Ontario, 1984
Queen's Park
Toronto (Ontario)

Données de catalogage avant publication (Canada)

Vedette principale au titre:

Vers l'an 2000

(Bulletins d'études et d'évaluations, ISSN 0226-7314 ; v. 5, no 1)
Publié en collab. avec Ministère des collèges et universités.
Publié aussi en anglais sous le titre: Towards the year 2000.
Bibliogr.: p. 121
ISBN 0-7743-9790-X

1. Éducation--Ontario--1965- 2. Éducation--Planification--Ontario. 3. Prévision sociale--Ontario. I. Ontario. Ministère de l'éducation. II. Ontario. Ministère des collèges et universités. III. Collection.

LA418.06T614 1984 370'.9713 84-093045-3

ON03514

On peut en commander d'autres exemplaires aux adresses suivantes :

Librairie du governement de l'Ontario
880, rue Bay
Toronto (Ontario)
M7A 1N8

(par la poste)

Centre des publications
880, rue Bay, 5e étage
Toronto (Ontario)
M7A 1N8

(Chèques à l'ordre du Trésorier de l'Ontario)

ou

Service des publications
Institut d'études pédagogiques de l'Ontario
252, rue Bloor ouest
Toronto (Ontario)
M5S 1V6

(Chèques à l'ordre de l'Institute d'études pédagogiques de de l'Ontario)

TABLE DES MATIÈRES

Page

TABLE DES MATIÈRES iii

AVANT-PROPOS v

INTRODUCTION ET HYPOTHÈSES DE BASE..... 1

PARTIE I - LES CONDITIONS 6

1. LES CONDITIONS GLOBALES ET LEUR INCIDENCE SUR L'ÉDUCATION 8

   1.1 Violence 8
   1.2 Disparité et inégalité 9
   1.3 Transfert géographique du pouvoir..... 9
   1.4 Accroissement des besoins en matière de formation..... 10
   1.5 Information et connaissances 12
   1.6 Technologie 15

2. LES CONDITIONS PARTICULIÈRES À L'ONTARIO ET LEURS RÉPERCUSSIONS SUR L'ÉDUCATION 17

   2.1 Changements démographiques et culturels 17
   2.2 Changements au niveau des institutions sociales 20
   2.3 Changements au niveau du travail..... 21

3. L'INCIDENCE DES CROYANCES ET DES ATTITUDES SUR L'ÉDUCATION EN ONTARIO 26

PARTIE II - SOLUTIONS STRATÉGIQUES ET POLITIQUES ÉVENTUELLES 33

4. LE PROCESSUS D'APPRENTISSAGE..... 34

   4.1 Introduction 34
   4.2 La nécessité où se trouvent les organismes gouvernementaux de s'adapter 35
   4.3 Les progrès de la théorie de l'apprentissage . 35
   4.4 De qui sera composée la population scolaire? . 39
   4.5 La formation et le marché du travail 40

5. LE PROGRAMME SCOLAIRE ET L'ENSEIGNEMENT 44

   5.1 Introduction 44
   5.2 L'élaboration des programmes scolaires et le renouvellement de la société..... 46

Page

5.3 Le programme scolaire, la technologie et l'enseignant..... 54
5.4 Le programme scolaire: orientations futures . 61
5.5 Le programme scolaire et les valeurs 65

6. LA GESTION ET LA DISTRIBUTION DES SERVICES 69

6.1 Introduction 69
6.2 Le soutien à la formation individuelle..... 73
1. Évaluation des progrès de chacun sur le plan des apprentissages..... 78
6.3 Le soutien aux enseignants et la technologie pédagogique 80
1. Renforcement de la profession d'enseignant 80
2. Utilisation efficace de la technologie.... 84
6.4 Le soutien aux conseils publics 87
1. Nouvelle orientation des services de soutien aux conseils 89
2. Intégration des programmes et des services des conseils 91
3. Prestation d'un service direct par le gouvernement 93
6.5 Le soutien aux organismes paragouvernementaux indépendants 94
6.6 Le soutien aux communautés d'intérêt 99
1. Services de soutien professionnel et technique 103
6.7 Dispositions relatives à la saisie et à l'interprétation des données par le gouvernement 105
6.8 Dispositions relatives à l'évaluation du bien-être individuel et social 108
6.9 Dispositions relatives à la consultation publique et aux buts de l'éducation 113
6.10 Dispositions relatives à la consultation d'autres organismes gouvernementaux 116

POSTFACE 119

BIBLIOGRAPHIE 120

AVANT-PROPOS

En janvier 1980, le ministère de l'Éducation et le ministère des Collèges et Universités ont officiellement adopté un processus de planification stratégique. Les ministères ont pris cette décision, car ils sont de plus en plus conscients des nombreux changements dont la société ontarienne est le théâtre et de la nécessité de surveiller et d'évaluer ces changements de façon systématique du point de vue de l'ensemble de l'organisation. On estime en effet qu'un système d'éducation qui participerait de façon appropriée aux changements de la société serait le mieux en mesure de la servir. Les ministères ont exposé clairement cette hypothèse à la première page du document intitulé Questions et Orientations rédigé en réponse au rapport final de la Commission d'enquête sur la baisse des effectifs dans les écoles de l'Ontario:

> L'enseignement sert à la fois à refléter et à former les valeurs d'une société. Dans son premier rôle, l'enseignement doit mettre à l'honneur les valeurs et les idéaux que la société juge importants; dans son deuxième rôle, il doit développer les aptitudes au commandement et favoriser la perspicacité. Un système éducationnel qui remplit ces deux rôles doit être fondé sur une bonne compréhension de ce qu'est la société et de ce qu'elle peut devenir (1980).

L'adoption officielle d'un processus de planification stratégique par les ministères découle naturellement de cette hypothèse.

On a choisi dans toutes les divisions des ministères certains cadres supérieurs oeuvrant dans le secteur de la planification pour former le Groupe d'étude de la planification stratégique (GEPS). Un des mandats du groupe était de déterminer quels points devraient être étudiés en priorité pour la planification des cinq à vingt prochaines années et de faire des recommandations à ce sujet. Le but du présent document est de remplir ce mandat et de consolider de nombreux aspects des travaux effectués par le GEPS au cours des quatre dernières années. Ces travaux sont exposés dans les nombreux rapports et documents spéciaux que le GEPS a produits ou appuyés et dont certains figurent dans la liste des documents de référence à la fin du présent rapport.

Nous souhaitons que le présent document soit un outil de planification et qu'il serve de base à un "plan stratégique" qui bénéficiera d'une approbation plus générale. Il est divisé en deux parties: la première explique les principales conditions auxquelles l'Ontario devra faire face à l'avenir et les convictions sur lesquelles se fonde son système d'éducation; la deuxième partie décrit les répercussions à long terme de ces conditions et convictions.

Ce rapport n'est pas exhaustif; il ne traite que des conditions, convictions et répercussions que le GEPS a jugé important de préciser afin d'ouvrir de nouvelles voies à l'éducation. Ces nouvelles voies, qui sont mentionnées dans la deuxième partie du document, se regroupent sous les trois rubriques suivantes:

- l'apprentissage
- le programme d'études et l'enseignement
- la gestion et la distribution des services

Nous espérons que ce document permettra d'envisager les programmes et les politiques actuels et prévus dans une perspective d'avenir et qu'il s'avérera utile dans la planification des lignes de conduite les plus appropriées pour les ministères au cours des prochaines années. Cette tâche est d'une grande importance et, dans ce contexte, il convient de répéter les paroles que Harold Shane a prononcées lors de son exposé devant le GEPS:

> L'avenir n'est pas une route sans fin que nous sommes contraints de suivre inexorablement; il se présente plutôt sous la forme d'un éventail de possibilités. Il est essentiel de se rappeler que nous sommes les créateurs de l'avenir. Le rôle de l'éducation dans ce processus revêt une telle importance qu'il est presque impossible de surestimer sa contribution à la révolution humaine que les nations traversent actuellement (GEPS, 1981c).

INTRODUCTION ET HYPOTHÈSES DE BASE

> Malgré les dangers que comporte le monde actuel, il est fascinant d'y vivre et je ne voudrais être né à aucune autre époque. Ce qu'il y a de merveilleux et de précieux à l'heure actuelle, c'est qu'il est encore temps; la bombe n'a pas encore été lancée, l'explosion démographique peut être maîtrisée et il existe peut-être une solution au problème technologique. Toutefois, si le genre humain doit survivre, il devra modifier sa façon de penser au cours des vingt-cinq prochaines années plus qu'il ne l'a fait pendant les vingt-cinq mille dernières.
>
> Kenneth E. Boulding

Par nature, les humains sont destinés à apprendre. Comme tous les être vivants, nous devons apprendre à connaître notre milieu et à nous y adapter à mesure qu'il évolue si nous voulons survivre. Or, nous semblons être particulièrement doués pour apprendre: nous pouvons utiliser un système langagier très complexe afin de communiquer, de penser et de nous interroger sur notre place dans la nature; de plus, nous avons mis au point des techniques perfectionnées qui nous aident à étendre le champ et l'application de nos connaissances.

Il existe des formes de vie sur cette planète depuis environ trois milliards d'années. Toutefois, les êtres que nous qualifions d'humains n'existent que depuis les deux cent mille dernières années, soit à peine 0,0067 p. 100 de cette période. Pourtant, les connaissances acquises pendant cette courte période ont été suffisamment remarquables pour qu'on puisse, par exemple, photographier non seulement les traces infinitésimales des particules subatomiques, mais aussi la Terre elle-même, qui semble suspendue dans l'espace.

De plus, la majeure partie de ces connaissances ont été acquises au cours d'un passé relativement récent. En termes quantitatifs par exemple, on peut dire que nous avons accumulé au cours du dix-neuvième siècle plus de connaissances qu'au cours de tous les siècles précédents. Aujourd'hui, étant donné la gamme impressionnante des techniques complexes de diffusion et de traitement de l'information en usage, on peut soutenir que le bagage total d'information qui existe dans le monde double tous les deux ans. D'intenses pressions s'exercent maintenant sur la capacité d'apprentissage de l'homme et elles ne diminueront pas. Si nous voulons survivre, nous ne devons pas nous contenter de poursuivre ce que nous faisons déjà par nature, c'est-à-dire apprendre; nous devons, comme le laisse entendre la citation de Kenneth Boulding, améliorer notre façon d'apprendre.

Dans ce contexte, il est essentiel pour nous de réaffirmer, au début du présent rapport, notre opinion sur l'importance du système d'éducation en place. Ce qui motive cette réaffirmation, ce sont les débats, en particulier dans la documentation traitant de l'avenir, sur la possibilité ou la nécessité de désinstitutionaliser les systèmes d'éducation. Ces débats ont une origine double: une méfiance généralisée à l'égard des institutions et un sentiment que les établissements d'enseignement sont en train de devenir fonctionnellement inappropriés. D'une part, les critiques déclarent que les institutions sont impersonnelles, bureaucratiques et aliénantes et qu'elles s'adressent surtout à l'élève moyen. En second lieu, on soutient que l'amélioration des méthodes de distribution des services, surtout celles qui utilisent le micro-ordinateur, vont contribuer à rendre l'éducation en grande partie indépendante des établissements d'enseignement et qu'il existe des cadres qui conviennent mieux à l'éducation et à la formation, comme la maison ou le lieu de travail.

Les deux arguments sont valables, et il est fort probable, et souhaitable, que les activités éducatives ne se dérouleront plus seulement à l'école mais aussi en d'autres lieux, comme le démontrera le présent rapport. Mais il est essentiel de ne pas négliger les aspects positifs de la situation. Les écoles, les collèges et les universités ne sont pas seulement des établissements; ils sont aussi des collectivités. À ce titre, ils offrent l'occasion d'apprendre sous diverses formes essentielles: apprendre à partager, à coopérer, à s'adapter, en plus d'acquérir des connaissances par le travail intellectuel. D'ailleurs, c'est parce qu'ils sont des collectivités dans ce sens-là que les établissements d'enseignement servent de tribunes où se négocient les objectifs de planification, où les buts de l'individu peuvent être comparés ou assimilés à ceux de la société, et vice versa. Comme l'a observé Neil Postman:

> La salle de classe n'est pas seulement un endroit où a lieu une communication entre l'enseignant et l'élève, même après que l'enseignant a fermé la porte. C'est un endroit où l'on échange des opinions sur diverses questions politiques, sociales et économiques. La salle de classe est à la fois un symbole et un produit de débats culturels très sérieux (Postman, 1979).

Dans ces conditions, on peut dire que le système d'éducation est pour la société civile ce que le système parlementaire est pour l'État: le lieu où l'individu et la société peuvent échanger des idées.

C'est cette conscience de l'importance du rôle médiateur du système établi, accompagnée de la nécessité d'adapter l'enseignement à l'évolution en cours, qui nous

amène à baser le présent rapport sur les hypothèses suivantes:

- le bien-être futur dépend des changements dont nous aurons décidé et de la planification que nous aurons faite pour nous y adapter;

- la planification requiert une définition des objectifs;

- pour être réalisables, les nouveaux objectifs des sociétés démocratiques doivent évoluer à partir de valeurs établies;

- les objectifs éducationnels doivent faire l'objet d'importantes négociations afin de tenir compte des besoins tant sociaux qu'individuels;

- le système d'éducation dans son ensemble est l'une des tribunes ou des structures de médiation essentielles où ce processus d'échange peut se dérouler;

- comme le changement et l'adaptation au changement dépendent de la disposition à apprendre, l'enseignement y contribue grandement;

- à cause de la rapidité de l'évolution, les systèmes d'aide à la formation doivent être élargis et diversifiés; le rythme et la qualité de l'apprentissage doivent être grandement améliorés.

Pour terminer, il convient de faire deux autres remarques. La première est d'ordre méthodologique. Les planificateurs, les négociateurs et ceux qui mettent des projets en oeuvre doivent avoir à coeur d'éviter l'illusion selon laquelle il suffit de se concentrer sur

seulement un ou deux aspects du système dont on sait qu'ils laissent à désirer. Cette approche présente un certain danger. En effet, comme toutes les composantes d'un système sont reliées entre elles de façon très complexe, le fait de s'attacher à certains aspects seulement peut entraîner diverses formes de déséquilibre et avoir des conséquences indésirables. Les mesures qui sont décrites dans le présent rapport ont été élaborées en tenant compte autant que possible de ce danger.

La deuxième remarque concerne les ressources financières destinées à l'aide à la formation et à l'éducation en Ontario. Puisque le présent rapport comprend de fortes suggestions relativement à la restructuration et à l'innovation au sein du système d'éducation, la question qui vient immédiatement à l'esprit est la suivante: Où trouver les ressources et comment les répartir pour réaliser la mise en oeuvre de ces mesures? Nous estimons qu'on sera mieux en mesure de répondre à cette question après la lecture du rapport, lorsqu'on aura vu que les principaux obstacles à la mise en oeuvre ne sont pas financiers, mais bien conceptuels.

PARTIE I – LES CONDITIONS

Dans les deux premières sections de la Partie I, nous donnerons un bref aperçu des conditions qui auront une incidence sur l'éducation en Ontario au cours des cinq à dix prochaines années. Nous analyserons la situation selon deux points de vue: l'un global et l'autre provincial. Nous avons une importante raison pour ce faire.

L'éducation en Ontario ne peut guère s'imaginer hors contexte. Les événements qui se produisent dans une partie du monde ont des répercussions sur les gens qui habitent ailleurs. Les hausses spectaculaires du prix du pétrole imposées par l'OPEP qui ont commencé en 1973 en sont un exemple. Même après dix ans, on en ressent encore les effets, notamment au sein des ministères eux-mêmes, dont les ressources documentaires sur l'énergie et la conservation de l'énergie qui sont utilisées dans les programmes d'études ont été rédigées en partie en réaction à cette situation. La persistance et l'étendue de ces effets illustrent une caractéristique frappante du monde moderne: l'interdépendance (GEPS, 1981d). Comme celle-ci découle elle-même du développement du commerce qui a commencé au dix-septième siècle et du perfectionnement des techniques de communications amorcé au milieu du dix-neuvième siècle, elle va nécessairement s'intensifier, étant donné les progrès technologiques plus importants encore qui vont marquer le domaine des communications.

Parallèlement, certaines conditions ne sont présentes qu'en Ontario ou y auront des répercussions très particulières.

Les conditions décrites dans les pages qui suivent sont tirées des travaux du Groupe d'étude de la planification stratégique. Ces conditions constituent un contexte des tendances sur lesquelles nous nous attendons à ce que l'enseignement se fonde dans un avenir prévisible. Dans la Partie II, nous discuterons des possibilités elles-mêmes, et nous les rapprocherons plus particulièrement des conditions ambiantes que nous décrirons de façon plus détaillée, si besoin est.

1. LES CONDITIONS GLOBALES ET LEUR INCIDENCE SUR L'ÉDUCATION

1.1 Violence

La course aux armements entre les superpuissances et la force destructrice extraordinaire des armes modernes fournissent un exemple typique de l'interdépendance, qui est dans ce cas un aspect de la politique stratégique de dissuasion. La dissuasion prend sa force dans le fait que chacun des deux camps possède, et sait que l'autre camp possède, un pouvoir de représailles suffisant pour rendre la victoire impossible dès la première attaque. En outre, pour entretenir la dissuasion, chacun des deux camps a continuellement besoin de nouveau matériel de guerre. Par conséquent, la politique de dissuasion comporte intrinsèquement la nécessité de se perpétuer. Un autre aspect frappant de la dissuasion est sa fragilité: la probabilité qu'aucun système de prévention n'assure d'autoprotection complète est grande.

Dans ce contexte de danger, les nations continuent à s'affirmer de façon violente: à l'heure actuelle, il se déroule environ quarante guerres "classiques" dans diverses parties du monde. Le terrorisme international se manifeste presque quotidiennement. De plus en plus de pays ont fait l'acquisition d'armes classiques perfectionnées et pourront bientôt produire eux-mêmes des armes nucléaires. Les probabilités d'une guerre limitée et les dangers de la destruction du monde ne semblent pas vouloir s'atténuer au cours des deux prochaines décennies.

1.2 Disparité et inégalité

À l'heure actuelle, les États-Unis et le Canada, qui comptent environ 7 p. 100 de la population mondiale, consomment à peu près les deux tiers des ressources mondiales (Conseil des ministres de l'Éducation, Canada, 1982). On ne peut pas s'attendre à ce que les 93 p. 100 qui restent continuent de s'accommoder indéfiniment de cette disparité.

L'inégalité qui existe entre les pays industrialisés et les pays en voie de développement est particulièrement critique dans le domaine de la croissance démographique et de la production alimentaire. Bien qu'on perçoive les signes d'un très modeste ralentissement en ce qui concerne la croissance démographique, la production alimentaire ne s'accroît toujours pas au même rythme que la population. En ce moment, on estime à 12 p. 100 la proportion de la population mondiale qui souffre de sous-alimentation (Times Atlas, 1980). En outre, la quasi-totalité des terres arables sont actuellement exploitées. On risquerait de détériorer l'écosphère si on augmentait la culture; les coûts qu'entraînent la prévention de l'érosion des terres marginales ou de l'épuisement des éléments nutritifs du sol sont étroitement liés aux coûts de l'énergie. Par conséquent, le contraste se maintiendra entre les nations bien alimentées qui ont des populations relativement stables et celles qui ne réussissent pas à nourrir leur population croissante, la stabilité globale s'en trouvant manifestement compromise.

1.3 Transfert géographique du pouvoir

Au cours des trois cents dernières années, les pouvoirs des pays industrialisés en matière de technologie et de gestion ont dominé les affaires mondiales. Toutefois,

cette base traditionnelle du pouvoir se trouve de plus en plus réduite par le transfert à la fois technique et technologique vers les nations en voie de développement. À mesure que s'aiguiseront leurs besoins et leurs aspirations, le rôle de ces nations dans la politique mondiale continuera à évoluer. Comme lors de toute autre période de transfert de pouvoir, on ne doit pas s'attendre à ce que ces changements se produisent sans un certain degré de peur, de compétitivité, de coercition ou de violence.

1.4 Accroissement des besoins en matière de formation

Dans l'ensemble, les besoins en matière de formation vont connaître une croissance spectaculaire. En même temps, on va assister à une diminution des ressources financières affectées à l'éducation, à une concordance de plus en plus faible entre l'éducation et l'emploi et à des inégalités persistantes sur le plan de l'éducation.

En l'an 2000, près de deux milliards de nouveaux apprenants se seront ajoutés à la population mondiale. La plupart d'entre eux, soit environ 80 p. 100, habiteront les pays en voie de développement. La plus lourde part du fardeau pèsera donc sur les pays les moins aptes à le porter.

Au cours des années 1980 et 1990, il est probable que la part budgétaire accordée à l'éducation connaîtra un déclin dans la plupart des pays, qu'ils soient industrialisés ou en voie de développement. Dans la plupart des cas, le niveau de croissance économique ne pourra jamais atteindre, encore moins dépasser, les niveaux moyens des années cinquante et soixante. La concurrence des autres secteurs, dont l'un des plus importants sera dans de nombreux pays le secteur

militaire, ainsi que les critiques croissantes du public et la résistance possible des contribuables, forceront les gouvernements à limiter les dépenses dans ce domaine. En même temps, dans les pays industrialisés en particulier, les coûts par élève poursuivront leur ascension malgré la diminution des effectifs. Ces coûts croissants seront attribuables à la moyenne d'âge de plus en plus élevée, aux années d'expérience et, par conséquent, aux salaires des enseignants.

La concordance de plus en plus faible entre les systèmes d'éducation et les marchés de l'emploi continuera d'être l'une des causes principales du chômage chez les jeunes. De plus, dans les pays industrialisés, de plus en plus de diplômés n'arriveront plus à trouver les emplois que leur assuraient par tradition les études effectuées (Coombs, 1982). Les diplômes auront de moins en moins de valeur et on exigera en même temps de plus en plus de compétences, bien qu'il soit possible que les économies industrielles, relativement plus souples et plus diversifiées, atténuent les sombres perspectives d'emploi. Dans les pays en voie de développement, où la croissance démographique est la plus grande et la disponibilité des emplois dans le secteur public (source de travail, par tradition) est pratiquement nulle, les conséquences seront plus graves. Les jeunes diplômés devront chercher un emploi qui exigera un niveau de compétence moins élevé que le leur et qui ne conviendra pas à leurs aspirations, et prendre la place de gens moins instruits qu'eux; l'insatisfaction atteindra des niveaux menaçants sur le plan politique, d'autant plus que les attentes resteront sans réponse.

Dans les pays industrialisés, même après l'expansion extraordinaire qu'ont connue les systèmes

d'éducation dans les années cinquante et soixante, il existe encore des disparités: les femmes tendent toujours à se diriger vers certains domaines seulement et les enfants en provenance des milieux ruraux ou des familles urbaines qui se situent au bas de l'échelle socio-économique ont encore tendance à être exclus des niveaux d'études supérieurs. Les inégalités sont beaucoup plus prononcées dans les pays en voie de développement, et surtout entre les populations rurales et urbaines. Les enfants des régions rurales, qui constituent souvent de 70 à 90 p. 100 de la population globale du pays, ont beaucoup moins de chances de terminer même le cours élémentaire, et encore moins de faire des études secondaires ou postsecondaires. À son tour, cette inégalité reflète les déséquilibres sociaux et économiques encore plus importants qui ont encouragé l'exode rural et ont donné naissance aux importantes zones de taudis dans les régions urbaines (Coombs, 1982).

1.5 Information et connaissances

Depuis l'invention de l'imprimerie au quinzième siècle, la tendance est à une plus grande diffusion des connaissances et à un accès plus facile à celles-ci. Depuis la "découverte" de la méthode scientifique, il y a plus de trois cents ans, la façon dominante de percevoir le monde et d'en faire usage consiste à le mesurer et à l'analyser, à chercher les règles auxquelles il obéit et à le considérer comme distinct de l'observateur humain. Les faits récents indiquent qu'il va falloir profondément réviser ces deux attitudes.

En termes quantitatifs absolus, comme nous l'avons déjà signalé, nous avons acquis plus de connaissances au cours du dix-neuvième siècle que pendant tous les siècles précédents. Aujourd'hui, étant donné la gamme impressionnante des techniques complexes de

traitement de l'information en usage, on peut soutenir que le bagage total d'information qui existe dans le monde double tous les deux ans. Pourtant, ces nouvelles techniques et leurs applications n'en sont encore qu'à leurs débuts, et on ne peut pas s'attendre à ce que se stabilise la base de connaissances dont les caractéristiques essentielles doivent d'une certaine façon faire partie de l'éducation.

D'autre part, on assiste à un revirement en ce qui concerne la dominance d'une vision scientifique particulière de la réalité. Depuis le début du vingtième siècle, la physique a remis cette vision en question, démontrant qu'au niveau le plus fondamental, la matière n'est pas composée de particules discrètes, mais est organisée selon un agencement mathématique descriptible parmi des champs de force probables. L'observateur et l'observé ne sont pas distincts l'un de l'autre, mais reliés entre eux. Les méthodes d'analyse qui se fondent sur des faits isolés conviennent de moins en moins à l'étude du système d'interaction complexe que semble être l'univers. Un changement aussi profond de notre vision du monde indique qu'il faut modifier les systèmes d'éducation que nous concevons si nous voulons comprendre.

En effet, plus nous pénétrons dans le monde submicroscopique, plus nous voyons le monde comme un système constitué d'éléments inséparables, interdépendants, et continuellement en mouvement, dont le genre humain fait partie intégrante. La vision scientifique antérieure du monde, qui se fondait sur les travaux de Newton et de Descartes, posait comme principe qu'il existait un monde "extérieur" constitué d'une multitude d'objets et de faits distincts. Le physicien

Fritjof Capra voit dans cette séparation des éléments une des causes premières des maux dont souffre actuellement la planète:

> On traite le milieu naturel comme s'il était constitué d'éléments distincts destinés à être exploités par différents groupes d'intérêt. Cette vision fragmentaire est ensuite appliquée à la société, qui est divisée en différentes nations, races, religions et groupes politiques. On peut dire que la série de crises sociales, écologiques et culturelles que nous vivons actuellement est attribuable essentiellement à notre conviction que ces fragments (en nous-mêmes, dans notre milieu et notre société) sont réellement distincts. Cette vision nous a détachés de la nature et de nos semblables. Elle a entraîné une énorme injustice dans la distribution des ressources naturelles, provoquant ainsi un désordre économique et politique, une vague de violence dévastatrice, à la fois spontanée et institutionnalisée, ainsi que l'enlaidissement et la pollution de l'environnement, dans lequel la vie est souvent devenue malsaine sur les plans tant physique que mental (Capra, 1975).

Bien que cette vision fragmentaire ait sans aucun doute connu un énorme succès au cours des trois cents dernières années, elle semble maintenant avoir fait son temps. Nous ne sommes pas distincts de notre milieu; nous en faisons partie intégrante. En divisant le monde en "nous" et "eux", on va diamétralement à l'encontre de la pensée scientifique actuelle selon laquelle notre situation nous lie "tous ensemble" (GEPS, 1981e). Vues sous cet angle, les paroles de H.G. Wells dans son Esquise de l'histoire Universelle touchent juste: "L'histoire humaine se transforme de plus en plus en une course entre l'éducation et la catastrophe."

1.6 Technologie

La connaissance engendre la technologie, mais la technologie engendre également la connaissance. Ensemble, elles créent des changements. Tandis que nous avançons d'un pas mal assuré, et certainement plus rapide que nous ne le croyons, dans l'ère postindustrielle ou l'ère de l'information, les progrès technologiques vont avoir une énorme incidence sur des aspects importants de notre vie à tous et de nos structures sociales.

En effet, des révolutions technologiques se produisent aussi dans d'autres domaines que celui des communications. Certaines des plus étonnantes sont issues des progrès réalisés en biologie et dans les techniques qui lui sont connexes. Depuis le début ou le milieu des années soixante, les nouvelles méthodes de régulation des naissances ont eu des conséquences sur les plans social et moral auxquelles nous n'avons pas encore fait face. À l'heure actuelle, les nouvelles techniques de conservation du sperme, d'insémination artificielle, de fécondation *in vitro* et d'implantation d'oeufs fécondés dans un utérus hôte sont appliquées à la reproduction humaine; déjà, ces techniques défient les conceptions traditionnelles concernant la procréation et les structures juridiques établies autour de celles-ci. À mesure que nous perfectionnerons ces techniques, nous acquerrons non seulement le pouvoir de modifier le mode et le rythme de la reproduction pour les adapter à nos besoins et compenser nos propres déficiences biologiques, mais aussi celui de choisir de façon consciente et de modeler la nature de notre progéniture. La nouvelle eugénique sera améliorée par notre aptitude croissante à manipuler les codes génétiques et au bout du compte, à créer pour nous-mêmes le meilleur des mondes, un monde peuplé de plantes, d'animaux et d'êtres humains qui seront soigneusement conçus selon les caractères voulus et ne

seront désormais plus victimes du destin ou de la sélection naturelle (Rifken, 1982).

Jusqu'à présent bien sûr, ces techniques n'ont connu de succès qu'avec des micro-organismes simples. Toutefois, la possibilité existe, et la réussite de ces techniques dans l'industrie alimentaire et dans celle du brassage, ainsi que dans les industries pharmaceutiques et chimiques, en garantit presque la possibilité d'application à de nombreux domaines que nous ne connaissons même pas tous encore.

Il existe bien sûr beaucoup d'autres techniques nouvelles qui offrent d'énormes possibilités ou d'autres activités qui, à leur tour, créent des techniques: l'exploration de l'espace se poursuit; nous sommes sur le point de pouvoir exploiter les ressources des grands fonds marins et de faire un usage pacifique de l'énergie provenant de la fusion de l'hydrogène. Nous commençons déjà à nous familiariser avec les effets des nouvelles techniques dans le milieu de travail; leurs répercussions sur les élèves, les enseignants et sur tout le processus d'enseignement lui-même se feront bientôt sentir. En fait, la disponibilité et l'utilisation sans cesse grandissantes du micro-ordinateur personnel dans les établissements d'enseignement (sans parler du foyer) modifient déjà de nombreux aspects du processus d'enseignement, que ce soit au niveau primaire, secondaire ou postsecondaire. Nous discuterons de ces modifications en détail plus loin dans le rapport. Qu'il suffise de dire maintenant qu'au fur et à mesure que le matériel et de bons logiciels deviendront plus accessibles (et moins coûteux), l'effet sur l'éducation sera à la fois profond et irréversible (GEPS, 1983a).

2. LES CONDITIONS PARTICULIÈRES À L'ONTARIO ET LEURS RÉPERCUSSIONS SUR L'ÉDUCATION

2.1 Changements démographiques et culturels

Les prévisions démographiques pour l'Ontario démontrent que les indices de fécondité se maintiendront à leur faible niveau actuel (malgré le fait que la deuxième vague de l'explosion démographique compensera cette situation en partie pendant une période limitée) et qu'il en ira de même pour les taux de migration (CODE, 1978). Toutefois, la répartition de la population globale entre les divers groupes d'âge variera. Entre 1976 et 1991 par exemple, l'âge médian de la population passera de 28,6 à presque 34 ans. La proportion de la population âgée de 0 à 19 ans tombera de 35 à 26 p. 100. D'ici 1991, le nombre de personnes âgées de 40 à 64 ans augmentera légèrement de 26 à 28 p. 100 et celui des personnes de plus de 65 ans passera de 9 à 12 p. 100 (GEPS, 1981b). Des études récentes confirment ces conclusions.

Les ministères vont devoir continuer à accorder une attention particulière aux enfants issus de l'explosion démographique. Les sept millions de personnes nées au Canada entre 1951 et 1966 sont de 30 à 50 p. 100 plus nombreuses que celles qui sont nées au cours des quinze années précédant ou suivant cette période. Les enfants de cette génération ont déjà eu une incidence considérable sur le système d'éducation; comme le montrent les chiffres ci-dessus, ils continueront d'exercer des pressions importantes sur les services gouvernementaux. Étant donné, par exemple, qu'il en coûte au gouvernement deux fois et demie plus cher d'aider les personnes âgées que les jeunes, les pressions qui s'exerceront pour

obtenir une réaffectation des dépenses se feront de plus en plus insistantes. Aussi, comme la plupart des personnes issues de l'explosion démographique ont grandi dans un climat d'abondance relativement sûre et de mobilité ascendante, régulière, la disparition de ces conditions dans l'avenir est susceptible de causer de graves tensions.

On a beaucoup étudié les caractéristiques de la génération de l'explosion démographique. Dans l'ensemble, les enfants de cette génération ont fait des études plus longues que tous leurs prédécesseurs, soit douze ans en moyenne. Cet enseignement leur a été donné pendant une période où la pratique éducative ne se préoccupait pas autant de la maîtrise en détail d'ensembles de connaissances structurés que de l'importance des aptitudes aux relations interpersonnelles et du domaine affectif. Comme cette génération accorde beaucoup d'importance aux sentiments, elle est plus humanitaire et communicative d'une part, plus égotiste et égocentrique d'autre part. Elle est donc à la fois plus consciente des problèmes touchant la justice et l'égalité mais aussi, vu la tension croissante occasionnée par la concurrence sur le marché du travail, prête à agir dans le sens contraire. C'est la première génération sur laquelle la télévision a exercé une influence formatrice importante. Dans l'ensemble, elle est moins provinciale et plus raffinée que les générations précédentes, et elle possède des aptitudes et des connaissances plus vastes. En même temps, elle est moins encline à travailler et à se comporter selon certains modèles simplement parce qu'il s'agit là des attitudes admises (GEPS, 1981a).

À cause de leur nombre, les membres de cette génération joueront un rôle prédominant dans la formation de l'opinion publique au cours du siècle à venir. Leur façon de voir les choses changera lorsqu'ils vieilliront,

mais elle est assez particulière et assez solidement définie pour qu'on puisse prévoir qu'elle contribuera à modifier de nombreux aspects de la vie.

Un autre facteur culturel aura une portée considérable: l'hétérogénéité croissante de la population ontarienne. Les chiffres démontrent que, de 1961 à 1980, l'Ontario a accueilli de plus en plus d'immigrants dont la langue maternelle n'était ni le français ni l'anglais; le pourcentage a grimpé de 12,4 à 29,3 p. 100 (ministère des Affaires civiques et culturelles de l'Ontario, 1982a). Entre 1976 et 1981, la proportion de la population globale de l'Ontario dont la langue maternelle n'était ni l'anglais ni le français est passée de 16,3 à 20,5 p. 100 (ministère des Affaires civiques et culturelles de l'Ontario, 1982b). Les conséquences de cet afflux de nouveaux arrivants se sont fait particulièrement sentir dans les centres urbains: en 1974 à Toronto, par exemple, la base anglophone dominante constituait une minorité de 47 p. 100 de la population, la majorité étant composée de quelque cinquante autres groupes ethniques (Conseil de l'éducation de Toronto, 1975). Cette tendance à l'hétérogénéité sera loin d'être aussi évidente à l'extérieur des grands centres urbains, mais il est fort probable qu'elle se poursuivra.

En effet, nous devenons une population formée de minorités. Pour répondre aux besoins des groupes particuliers sans sacrifier ceux de l'ensemble de la société ontarienne, le système d'éducation subventionné par l'État aura un rôle crucial à jouer au cours des cinq à dix prochaines années.

2.2 Changements au niveau des institutions sociales

Pendant les dix ou quinze prochaines années, aucune nouvelle structure familiale n'émergera en force, mais la répartition des structures changera. La famille nucléaire (père, mère et enfants seulement) ne disparaîtra pas, mais le divorce, qui frappera alors peut-être jusqu'à un couple marié sur deux, ébranlera sa position prédominante. Les familles monoparentales et les familles issues du remariage seront presque aussi fréquentes que les familles nucléaires.

Toutefois, il est probable que la nature de la famille nucléaire changera. Le taux de natalité est en régression: moins de familles auront des enfants et celles qui en auront en auront moins. Il est vraisemblable que les grossesses seront retardées: parmi le groupe des 24 à 29 ans, le nombre de femmes qui ont des enfants a diminué de moitié depuis 1960. Dans la majorité des familles, les deux parents travailleront à l'extérieur du foyer. Depuis 1975, on a observé une hausse considérable du nombre des mères qui travaillent alors qu'elles ont au moins un enfant âgé de moins de 15 ans: de 48 p. 100 en 1975, leur nombre est passé à 56,5 p. 100 en 1982. La plus forte augmentation a eu lieu chez les femmes qui travaillent alors qu'elles ont un enfant âgé de moins de 3 ans: de 36,6 p. 100 en 1975, leur nombre est passé à 51,6 p. 100 en 1982 (ministère du Travail de l'Ontario, 1982). Par conséquent, même les enfants qui grandiront dans une famille traditionnelle passeront beaucoup moins de temps avec leurs parents que les enfants des générations précédentes de ce siècle. Ainsi, les pressions exercées sur les divers niveaux de gouvernement en vue d'obtenir plus de services de garderie se feront plus insistantes. En même temps, pour respecter ses engagements envers la famille en tant que source première d'éducation pour les jeunes, le gouvernement sera mis au défi de trouver de nouveaux moyens d'aider les parents

afin d'éviter que l'enfance ne devienne, pour ainsi dire institutionnalisée.

Tous ces faits nous portent à croire qu'il se produira des changements profonds en ce qui a trait à la vie affective des enfants. Si les structures familiales changent pour bon nombre d'enfants, le système scolaire pourrait être appelé à enseigner aux enfants des aptitudes beaucoup plus fondamentales. On exigera manifestement de plus en plus que les institutions sociales fournissent de nouvelles formes de soutien affectif et matériel. Cette situation aura des répercussions particulières sur la formation des professeurs d'université, sur la prestation de cours traitant du rôle des parents et de la première enfance dans les collèges communautaires et sur l'élaboration des programmes d'études par les ministères et les conseils locaux.

La tendance à l'augmentation du nombre des familles monoparentales constitue un cas particulier. Le chef de ce genre de famille est souvent une femme dont le revenu moyen est faible. L'éducation, en particulier la formation professionnelle, pourrait aider ces femmes à se libérer des formes d'aide sociale auxquelles beaucoup d'entre elles ont recours. Toutefois, pour bénéficier d'une éducation plus avancée, elles ont non seulement besoin d'aide pendant leurs études, mais aussi d'autres services, telles les garderies pour mettre leur instruction à profit et travailler.

2.3 Changements au niveau du travail

Les tendances sont bien connues. On prévoit que, d'ici l'an 2000 au Canada, les emplois dans les secteurs primaire (agriculture) et secondaire ne représenteront pas 20 p. 100 de la population active. Les 80 p. 100 ou plus

des emplois qui resteront relèveront du secteur tertiaire: programmeurs, dessinateurs, serveurs, avocats, professeurs, agents de bord, informaticiens, bibliothécaires. Au moins la moitié de ces emplois concerneront la collecte, la gestion et la diffusion de l'information. Le taux de chômage demeurera élevé. Le taux de 3 p. 100 où le Conseil économique du Canada voyait en 1964 un "objectif réaliste" a rarement été atteint et risque de ne jamais l'être (ministère de l'Emploi et de l'Immigration du Canada, 1981). Le budget actuel du gouvernement fédéral prévoit un taux de chômage moyen de 10,6 p. 100 de 1983 à 1987, estimation que certains considèrent trop optimiste (ministère de l'Emploi et de l'Immigration du Canada, 1983). La croissance économique, en termes conventionnels, ne pourra plus absorber le chômage grandissant. En même temps, on offrira et on créera des emplois pour lesquels personne ne possédera la formation appropriée; en fait, une fois que les programmes auront été mis sur pied et que les personnes auront reçu leur formation, il arrivera souvent que les emplois n'existeront plus. En raison des techniques nouvelles et d'un avenir économique incertain, le monde du travail sera caractérisé par la mobilité, la limitation et l'instabilité.

Des changements remarquables se produiront sur le plan de la composition de la population active. En premier lieu, celle-ci vieillira à la fois à cause de la génération de l'explosion démographique qui prendra de l'âge et à cause du revirement de la tendance à prendre une retraite anticipée (conséquence de la suppression de la retraite obligatoire, d'un ralentissement du vieillissement fonctionnel et d'une diminution du revenu réel). D'ici 1990, plus de 75 p. 100 des femmes âgées de 24 à 54 ans feront partie de la population active; les emplois qui leur étaient traditionnellement réservés

seront toutefois de plus en plus rares. Le nombre de travailleurs âgés de 18 à 24 ans fléchira; on s'attend à ce que la disponibilité de jeunes hautement qualifiés régresse. Chacun de ces changements dans la composition de la population active créera de nouveaux besoins sur le plan de l'éducation et de la formation (ministère de l'Emploi et de l'Immigration du Canada, 1983).

Dans un avenir qui se rapproche, le problème du chômage chez les jeunes se posera de façon urgente aux ministères. Ce chômage sera présent dans tous les types d'emplois, des moins spécialisés à ceux qui le sont le plus. On estime qu'au Canada, au moins 15 000 diplômés du niveau postsecondaire par an (ce qui représente plus de 10 p. 100 de la promotion) ne trouveront pas de travail dans leur domaine. Toutefois, on prévoit que la demande de main-d'oeuvre hautement qualifiée dépassera l'offre de beaucoup, en partie à cause du vieillissement de la population: à l'heure actuelle, 10 p. 100 des chercheurs canadiens ont plus de 60 ans, 28 p. 100 ont plus de 55 ans, et 43 p. 100 ont plus de 50 ans (ministère de l'Emploi et de l'Immigration du Canada, 1983). Ce vieillissement aura pour effet de créer une réserve de personnes instruites mais frustrées, qui seront d'autant plus cyniques qu'elles auront poursuivi leurs études en les croyant utiles à la préparation de leur carrière. Néanmoins, la plupart de ces gens seront capables, étant donné leur préparation, d'obtenir ou de se créer un emploi.

Les personnes qui abandonneront leurs études trop tôt pour chercher du travail et qui n'auront donc pas acquis les compétences nécessaires pour s'adapter seront de plus en plus nombreuses et ce sont elles qui auront besoin d'une aide plus importante, étant moins aptes à se protéger. Il sera éventuellement nécessaire de s'adapter

non seulement à de nouveaux emplois et à de nouvelles exigences professionnelles, mais aussi à de nouvelles définitions du travail lui-même. Tandis que l'économie entre dans une période de croissance faible ou nulle et n'arrive plus à absorber la quantité annuelle de diplômés en créant de nouveaux emplois, on observera une tendance, d'une part, vers une très forte concurrence vis-à-vis des quelques emplois qui seront disponibles et d'autre part, vers des façons plus souples d'organiser le travail. Ces dernières prendront diverses formes: travail en temps partagé, travail autonome ou indépendant et programmes réguliers de congés-formation, par exemple. Cet assouplissement de la relation stricte propre à l'ère industrielle entre l'emploi et l'image de soi sera soutenu par une autre tendance: la dissociation graduelle entre la richesse, d'une part, et l'intensité et la durée du travail, d'autre part. À mesure que nous approchons de la fin de l'ère industrielle, l'impératif moral classique de la relation entre emploi et image de soi, l'éthique du travail, deviendra moins significatif dans une économie basée sur le secteur des services, dont la majeure partie sera liée à la manipulation de l'information. Dans cette optique, les modèles de l'ère industrielle qui auront servi à définir la productivité ne seront plus applicables.

En terminant cette section, nous nous posons la question suivante: Où tout cela nous mène-t-il en ce qui concerne l'éducation en Ontario? D'une part, on pourrait penser que nous sommes placés devant l'inimaginable. D'autre part, on peut partir du principe que l'imagination et l'information peuvent s'avérer de bons guides pour nous aider à concevoir l'éducation de l'avenir. Les changements que nous avons mentionnés jusqu'à présent ne sont, après tout, que les produits d'une interaction entre l'ingéniosité humaine et les changements précédents,

chacun étant conditionné par l'autre et le conditionnant à son tour. Ce qui serait réellement inimaginable serait de renoncer à utiliser la seule ressource inépuisable qui ne nous fasse pas défaut au fil de notre évolution: notre intelligence.

3. L'INCIDENCE DES CROYANCES ET DES ATTITUDES SUR L'ÉDUCATION EN ONTARIO

Dans les deux premiers chapitres de la Partie I, nous avons défini, dans leurs grandes lignes, certains des facteurs qui ont déjà subi ou sont en train de subir des changements et qui auront une incidence sur les structures sociales et économiques, ainsi que sur l'éducation en Ontario, dans un avenir assez rapproché. Comme la mentalité des sociétés a également une incidence sur le comportement, nous tenterons dans le présent chapitre de décrire les croyances et les attitudes qui influencent actuellement et continueront d'influencer l'éducation en Ontario.

Depuis ses débuts, le système d'éducation public en Ontario a été maintenu parce qu'on a estimé, en général, qu'il était utile à la société. Son fondateur, Egerton Ryerson, comme d'autres réformateurs sociaux du dix-neuvième siècle, croyait en l'utilité de ce système pour plusieurs raisons. Il permettrait de conserver un bon gouvernement et la liberté constitutionnelle, puisqu'un peuple instruit pourrait faire des choix politiques rationnels. Comme l'éducation serait obligatoire, universelle et gratuite, elle assurerait un certain degré de cohésion sociale. Pratique, elle préparerait les diplômés à une vie qui serait utile tant à eux-mêmes qu'à la société; en dissipant l'ignorance, elle réduirait les maux individuels et sociaux que sont la pauvreté et le crime (Wilson, 1970). De nos jours, nous n'exprimons peut-être pas le bien-fondé du système exactement dans ces termes, mais la croyance fondamentale en l'utilité publique d'un système d'éducation subventionné par l'État n'a guère été remise en cause depuis les années 1840.

Une autre croyance qui n'a pas perdu de sa force depuis l'époque de Ryerson c'est que la meilleure façon pour le système d'éducation subventionné par l'État de l'Ontario d'atteindre l'excellence était de se renseigner sur les meilleures pratiques en cours dans le monde en la matière et d'en tirer profit. Pour Ryerson, qui avait été chargé de créer un système d'éducation pratiquement à partir de rien, la première tâche a donc consisté à effectuer un voyage de quatorze mois pour étudier les sytèmes d'éducation des autres pays. Il a pu ainsi tirer les meilleurs éléments d'une variété de sources et cette façon de procéder, adaptée aux conditions particulières de la société ontarienne de l'époque, sont devenues la base du système de l'Ontario. À mesure que ce système évoluait, cette ouverture aux idées des autres pays, ou cette absence de provincialisme, a continué de caractériser l'éducation en Ontario. Aussi bien, les autres gouvernements ont exprimé beaucoup d'admiration envers le système ontarien, ce qui porte à croire que nous ne nous sommes pas contentés de copier d'autres systèmes, mais que nous avons aussi été de véritables bâtisseurs.

Une des raisons pour lesquelles on a continué de reconnaître d'intérêt public l'enseignement subventionné par l'État est qu'on lui a reconnu une certaine responsabilité publique ou sociale. En général, l'enseignement, tant de type scolaire que parascolaire, est le moyen par lequel une société se renouvelle, c'est-à-dire renouvelle les connaissances, les compétences, les habitudes et les coutumes qui la caractérisent (Dewey, 1956). Ainsi, l'enseignement public, en transmettant cet héritage culturel de génération en génération, contribue à donner à la société sa forme et son intégrité et assure la participation de tous ses membres. Pour l'individu, apprendre consiste donc à participer à l'apprentissage et au renouvellement de la société.

Le souci de la sécurité sociale peut toutefois prendre une tournure indésirable s'il conduit à une vision étroite et monolithique de ce qu'est la culture. Chaque fois que l'on favorise résolument l'homogénéité et l'uniformité, on agit au détriment de l'individu. Cependant, depuis la fin de la Deuxième Guerre mondiale, et plus particulièrement au cours des années soixante, cette tendance s'est considérablement atténuée. Les vagues successives d'immigration, l'expansion de l'économie et la prolifération des écrits sur la psychologie qui reconnaissent les différences entre individus, se sont avérés des facteurs d'acceptation de la notion d'individualité dans la société ontarienne. Comme nous l'avons démontré dans la section précédente, cette tendance se poursuivra. En fait, on peut soutenir que la diversité culturelle, ou pluralisme, qui n'est rien de plus qu'un moyen social de reconnaître l'importance de l'individu, est indispensable à l'évolution sociale et économique.

De nos jours, la tendance vers la reconnaissance des besoins individuels et vers le pluralisme culturel a incité le système d'éducation public à s'adapter de diverses façons. L'établissement d'écoles libres au sein des conseils scolaires publics, la prolifération des programmes de langues d'origine, l'élaboration de programmes d'enseignement à l'enfance en difficulté et la réforme officiellement subventionnée des programmes d'études en Ontario au cours des cinquante dernières années en sont de bons exemples. En effet, le public s'attend maintenant à ce que le système d'éducation réponde tant aux besoins des individus qu'à ceux des collectivités poursuivant un intérêt commun. Et cette tendance ne semble pas devoir s'inverser.

Cela n'est évidemment pas sans danger. À l'excès, l'individualisme peut conduire à la fragmentation et à l'effritement du tissu social, au sacrifice du bien commun en faveur des individus ou des petits groupes d'intérêt. Par conséquent, le défi à relever dans l'élaboration des critères qui serviront à déterminer quels services d'enseignement dispenser à quels types de personnes consistera, comme aujourd'hui, à maintenir une tension productive entre la sécurité et la diversité, entre la conservation des aspects d'une culture qui sont nécessaires à la cohérence de la vie sociale et l'acceptation des valeurs de l'individualité ou même de l'idiosyncrasie grâce auxquelles une culture se renouvelle et se développe.

En ce qui concerne la croyance à la qualité de l'éducation et à l'égalité des chances en éducation, qui est professée depuis longtemps en Ontario, on semble assister à une réorganisation des priorités. Depuis la Deuxième Guerre mondiale, ces deux éléments ont continué à servir de critères pour juger de la valeur des systèmes d'éducation publics; ils étaient en fait présents de façon implicite dans le mouvement des écoles publiques au dix-neuvième siècle. Ce n'est pas une coïncidence (et il est intéressant de le constater) si les définitions changeantes de ces concepts ont reflété le transfert de tension entre l'uniformité et la diversité que nous venons de décrire. Par exemple, après la Deuxième Guerre mondiale, comme l'a fait remarquer Coleman dans son texte High School Achievement:

> On jugeait de la qualité de l'éducation en fonction des composantes du système comme le personnel, les établissements, les programmes-cadres, etc. Le but était de vivre une expérience commune à l'aide des mêmes éléments. On jugeait de l'égalité en fonction de l'accès à ces composantes, à cette expérience commune. Toutefois, au milieu des années soixante, on se mit à accorder plus d'importance à l'individu qu'au système dans l'évaluation de la qualité et de l'égalité. On évaluait la qualité d'un système scolaire d'après le degré de réussite que connaissaient les diplômés aux examens et sur le marché du travail (Coleman, 1982).

On en est aussi venu à associer l'égalité à l'individualité. Il n'importait plus de savoir si tous les élèves avaient accès à une expérience commune, mais plutôt de voir si le système scolaire leur permettait de se réaliser pleinement. Le système de suivi représente de façon symbolique tant les bons que les mauvais côtés de cette philosophie. Aujourd'hui et à l'avenir, le défi à relever en ce qui concerne tant la qualité que l'égalité sera le même que celui qui vaudra pour l'élaboration des critères qui permettront de juger de la valeur de l'éducation en général. Il s'agira d'atteindre un degré de tension productif entre le besoin individuel d'accomplissement et le besoin de l'État de promouvoir une vie en commun où le progrès et la diversité aient leur place.

Il est important de reconnaître que la prolifération des besoins en éducation ainsi que la reconnaissance des intérêts des sous-groupes et des individus, indiquent que la société ontarienne acquiert de la maturité. On doit également admettre que les exigences actuelles face au système d'éducation sont plus raffinées et plus diverses que jamais. Heureusement, à ce raffinement des exigences correspond un raffinement croissant des moyens de transmission de l'enseignement.

Ces derniers permettront l'élaboration de nouvelles formes d'organisation ainsi que de nouvelles techniques qui répondront mieux aux exigences qui se présenteront. Il s'agira de systèmes de médiation entre une société gigantesque et complexe et l'individu qui devra s'y adapter pour survivre et réussir.

Ce qui est très intéressant, c'est que notre aptitude, en Ontario, à tirer profit de la technologie appropriée n'a rien de nouveau. Ryerson a réussi à créer le système d'éducation ontarien surtout parce qu'il maîtrisait la technologie de son temps. L'un des moyens courants à l'époque d'avoir accès à l'information et de la transmettre était le voyage: Ryerson a commencé par voyager en Amérique et en Europe pour recueillir les renseignements dont il avait besoin sur les autres systèmes, et a ensuite fait cinq fois le tour de la province pour tenir des réunions et des conférences publiques avec les administrateurs, les inspecteurs et les enseignants. Il a pu ainsi amener des changements dans l'opinion publique de façon à s'assurer par exemple que, lorsque son principe de gratuité de l'enseignement serait rendu obligatoire en 1871, il y aurait peu d'opposition. Il a utilisé le service postal: il a publié une revue mensuelle qui s'intitulait Journal of Education et était expédiée à tous les conseils scolaires de la province; le total des lettres qui parvenaient à son bureau était en moyenne de six cents par mois. Il a mis sur pied une technique de normalisation et de surveillance: il a obtenu les droits de republication de manuels scolaires progressifs, patriotiques, non confessionnels et peu coûteux et a établi un système de supervision et d'inspection (GEPS, 1983b).

L'Ontario croit toujours à sa capacité d'utiliser la technologie appropriée en ce qui a trait à l'éducation. Plusieurs projets sont actuellement en cours qui reflètent cette croyance. Ceux-ci vont de l'exploration des modes de transmission des connaissances par satellite aux régions éloignées à la liaison électronique des conseils de l'éducation; du financement de l'élaboration de logiciels scolaires valables aux efforts nécessaires pour rendre possible la mise au point du micro-ordinateur scolaire le plus perfectionné qui existe actuellement sur le marché: l'ICON. Cette dernière initiative, qui constitue un effort collectif des secteurs scolaires public et privé, est un excellent exemple de l'utilisation de la technologie appropriée. La croyance en nos capacités semble bien fondée.

En bref, les conditions et les croyances décrites dans les deux chapitres précédents constituent le contexte dans lequel on pourra discuter des choix futurs et de leurs répercussions sur l'éducation en Ontario. C'est de cela qu'il sera maintenant question.

PARTIE II – SOLUTIONS STRATÉGIQUES ET POLITIQUES ÉVENTUELLES

Dans la présente section du rapport, nous exposons un certain nombre de solutions stratégiques et de politiques pour lesquelles les ministères peuvent opter à la lumière des conditions et des croyances décrites précédemment. Ces solutions et ces politiques sont regroupées sous les rubriques suivantes:

a) Le processus d'apprentissage
b) Le programme scolaire et l'enseignement
c) La gestion et la distribution des services

4. LE PROCESSUS D'APPRENTISSAGE

4.1 Introduction

Il est dans la nature humaine d'apprendre. Sur le plan biologique, le processus d'apprentissage constitue essentiellement un comportement adaptatif (Sheldrake, 1981). Dès sa naissance, l'enfant, comme tout organisme vivant, se trouve dans un environnement avec lequel il doit entrer en interaction afin de survivre, et ce, que l'environnement soit hostile ou accueillant, ou les deux à la fois comme c'est habituellement le cas. Dans son sens le plus large, le processus d'apprentissage se résume à cette interaction grâce à laquelle l'organisme qui apprend assimile l'information relative à l'environnement et, par là même, évolue. Dans la perspective de l'apprenant, cette interaction constitue une activité d'organisation qui combine la perception (dont nous avons une certaine compréhension) et la conceptualisation (que nous comprenons moins). Apprendre consisterait donc d'une certaine façon à maîtriser l'environnement en assimilant et en organisant l'information perçue. Certains pourraient appeler cela donner un sens à ce qui nous entoure. C'est cette faculté d'apprendre dont est doté l'être humain qui, plus que toute autre, nous permet de survivre. Puisqu'apprentissage est synonyme d'évolution, c'est grâce à lui que nous pouvons survivre à la transformation de notre environnement. Il s'ensuit donc qu'à une époque de changements accélérés et complexes, les ministères doivent considérer que leur fonction essentielle consiste à promouvoir le développement de cette qualité vitale d'adaptation que possède l'être humain, soit la faculté d'apprendre. Les ministères doivent donc tenir compte autant, sinon plus, des processus d'apprentissage que de la définition des

matières à assimiler. Pour ce faire, les ministères devraient entre autres se tenir constamment au courant des résultats des recherches sur le développement du cerveau; il faudrait alors intégrer de façon manifeste dans la structure du programme scolaire les découvertes qui semblent valables.

4.2 La nécessité où se trouvent les organismes gouvernementaux de s'adapter

Comme les êtres humains, les systèmes (par analogie) doivent "apprendre" afin de survivre. La réussite de leur apprentissage dépend pour eux aussi de la facilité avec laquelle ils assimilent l'information et de la façon dont ils l'organisent. Au cours des vingt prochaines années, les organismes gouvernementaux devront suivre les transformations que subira l'environnement, sinon ils risquent de devenir désuets aux yeux du public. Par conséquent, avant d'apporter des modifications à la structure d'un organisme, il faut déterminer si elles amélioreront sa capacité d'évolution et d'adaptation.

4.3 Les progrès de la théorie de l'apprentissage

Même une théorie simplifiée de l'apprentissage qui reconnaît le rôle joué tant par le potentiel génétique que par les apports du milieu doit également tenir compte du fait que le processus d'apprentissage, loin d'être systématique, comporte un grand nombre d'idiosyncrasies et d'anomalies. Celles-ci peuvent être classées en deux catégories: les différences individuelles et les irrégularités qui caractérisent le développement des êtres humains en tant qu'espèce. L'étude des origines de ces anomalies et de ces idiosyncrasies explique en grande partie la tendance présente en faveur de l'enseignement individualisé.

Par exemple, relativement aux êtres humains en tant qu'espèce, des recherches récentes nous ont montré que le cerveau humain, loin d'être une masse homogène, est divisé en deux moitiés ou hémisphères dont chacun est le siège d'un mode de pensée ou d'apprentissage distinct. L'hémisphère gauche gouverne la pensée analytique et la verbalisation tandis que la créativité et l'aptitude à reconnaître les couleurs et les formes ont leur origine dans l'hémisphère droit (Sperry, 1964). Pourquoi ces distinctions existent-elles? Nous ne le savons pas; toutefois, comme chaque mode de pensée peut évoluer de diverses façons, une pédagogie appropriée devrait favoriser le développement des deux hémisphères à la fois plutôt que de privilégier l'hémisphère gauche comme le fait actuellement notre système d'éducation. Un autre exemple de ce genre d'anomalie concerne les études sur le rythme de croissance du cerveau. Jusqu'à la maturité, à l'âge de 16+ ans environ, le cerveau ne croît pas de façon régulière, mais par poussées qui se produisent entre 2 et 4 ans, 6 et 8 ans, 10 et 12+ ans et 14 et 16+ ans (Epstein, 1978). D'autres recherches sur cette forme de périodicité indiquent que les individus peuvent assimiler plus facilement les nouveaux faits et les nouvelles notions au cours de ces stades de développement (Toepfer, 1981); si ces recherches se révèlent valables, elles pourraient amener des changements importants dans l'élaboration des programmes scolaires et des méthodes pédagogiques. De plus, comme les travaux de Piaget, de Bloom et de plusieurs autres l'ont démontré, les années les plus importantes du développement de la personne se situent entre la naissance et l'âge de six ans, période au cours de laquelle l'activité n'est qu'apprentissage. Ces premières années ont des conséquences profondes et manifestes sur l'organisation de l'enseignement dans les écoles.

Les inégalités individuelles ont également des répercussions considérables sur l'enseignement. Selon les observations de Benjamin Bloom, les élèves les plus lents, qui représentent 5 p. 100 de la population scolaire, prennent cinq fois plus de temps à maîtriser une activité d'apprentissage que les plus rapides, qui constituent également 5 p. 100 de l'ensemble; pourtant, l'enseignement dans les classes demeure en général conçu en fonction de l'élève "moyen" (Bloom, 1964). Il existe également des particularités chez les individus concernant les formes d'apprentissage qui favorisent le rendement scolaire ou lui nuisent. Des facteurs comme la persévérance, l'anxiété et la tolérance à la frustration influent sur celui qui apprend tout autant que les différences physiologiques telles que le sexe, la santé, le moment de la journée, le besoin de mobilité et les conditions ambiantes (bruit, lumière et température).

De façon générale, ces particularités nous incitent à croire qu'il faudrait créer des conditions d'apprentissage adaptées aux différents élèves de façon à tirer le meilleur parti de leurs points forts et à réduire au minimum sinon à vaincre leurs points faibles. L'association des élèves d'âge adulte de l'Institut d'études pédagogiques de l'Ontario (OISE) a reconnu ces différences de façon explicite et les a fait ressortir dans une théorie de l'enseignement axé sur l'élève.

Il faut toutefois noter que les théories éducatives centrées sur les besoins de l'élève plutôt que sur l'enseignant ou la société et le programme d'études sont connues depuis quelque temps déjà. Elles sont nécessaires et souhaitables, comme toute mesure corrective, pour offrir un contrepoids aux théories fondées sur d'autres

principes, mais elles risquent cependant d'aller trop loin dans l'autre direction.

Enfin, les dernières découvertes sur l'apprentissage pourraient également nous inciter à élaborer un programme scolaire légèrement différent. La théorie établie par Gardner dans son document intitulé Frames of Mind: The Theory of Multiple Intelligences, soutient qu'il existe dans l'être humain des domaines intellectuels distincts ou intelligences qui se développent par l'apprentissage. Gardner décrit six de ces intelligences: linguistique, musicale, mathématique, logique, spatiale, kinesthésique et personnelle (Gardner, 1983).

De plus, cette théorie affirme que, bien que tous les êtres humains normaux soient dotés de toutes ces intelligences à l'état rudimentaire, il existe d'importantes différences relativement aux intelligences qui peuvent parvenir à un haut niveau d'épanouissement chez un individu donné. La théorie souligne, de plus, que le système d'éducation actuel privilégie essentiellement le développement des intelligences linguistique et mathématique logique. Il s'ensuit donc qu'une grande partie du potentiel d'apprentissage humain n'est pas exploitée par notre programme scolaire; les ministères devraient donc commencer à concevoir un programme qui réponde à toutes les formes d'intelligence humaine. L'élaboration d'un tel programme devrait être fondée sur des théories de l'apprentissage établies de façon explicite et convenant aux diverses activités d'apprentissage et aux diverses formes d'intelligence concernées.

4.4 De qui sera composée la population scolaire?

Au cours des dix prochaines années, la population scolaire traditionnelle va diminuer. En même temps, la population de l'Ontario dans son ensemble va toutefois continuer de s'accroître. De plus, certains signes indiquent que les frontières qui délimitaient auparavant la période de scolarisation, soit de 5 à 18 ans, se font plus floues, sous la pression de divers besoins. Certains conseils scolaires, par exemple, commencent à assumer certaines responsabilités de garde d'enfants; en outre, les besoins des adultes en matière de formation continue et de recyclage se manifestent par le nombre croissant de personnes qui retournent à l'université, au collège communautaire, à l'école secondaire ou dans un établissement privé.

Compte tenu de ces facteurs, deux solutions s'offrent peut-être aux ministères: soit qu'ils s'adaptent à une population scolaire classique plus réduite, soit qu'ils explorent les possibilités d'innover rendues possible par la plus grande diversification de la population scolaire.

Si les ministères optent pour cette dernière solution, ils devront améliorer leur aptitude à déterminer de façon précise et rapide la composition et les besoins de cette population scolaire. Ils doivent relever les caractéristiques des apprenants actuels et prévoir celles de la population scolaire future. Pour ce faire, les éléments suivants, entre autres, pourraient servir à établir un dossier de contrôle: le taux de natalité, la modification de la structure par âge, le taux d'activité, la structure de l'emploi dans l'industrie, le taux de chômage, le taux de divorce, les caractéristiques ethniques et la langue parlée à la maison.

En outre, les ministères devraient mettre sur pied un système qui leur permettrait de se faire promptement une idée de l'importance de la population scolaire réelle et éventuelle, de ses caractéristiques et des conditions d'apprentissage requises. Les profils qui en résulteraient ne devraient pas être statiques, mais susceptibles d'évoluer et de refléter de façon précise les besoins changeants d'une population scolaire variable. Le but de ces profils serait de fournir un moyen de mettre les politiques proposées à l'essai afin de s'assurer qu'elles sont appropriées.

4.5 La formation et le marché du travail

On assiste en ce moment à un débat sur le lien entre le système d'éducation et le marché du travail. Les établissements d'enseignement, de tous les niveaux, devraient-ils offrir des cours préparatoires à certains emplois en particulier ou à un ensemble d'emplois? Dans l'affirmative, jusqu'à quel point? Deux facteurs rendent ce débat d'actualité: l'augmentation du chômage chez les jeunes et l'effet accru des progrès technologiques dans divers milieux de travail.

Bien que les écoles, les collèges ou les universités enseignent en fait des connaissances générales qui aident les nouveaux diplômés à trouver du travail, on peut se demander dans quelle mesure ces connaissances devraient correspondre aux exigences particulières d'emplois donnés. Étant donné la complexité du marché du travail, l'évolution rapide des exigences en matière d'emploi et le décalage entre le moment où un besoin de compétence est perçu et celui où sont formés des diplômés compétents, ces derniers efforts de formation aboutissent souvent à un échec. Même les tentatives pour améliorer les systèmes de

collecte de données et obtenir ainsi au moment opportun des prédictions plus précises sur les besoins du marché du travail, bien que justifiées et valables n'ont pas connu un grand succès jusqu'à maintenant.

Si le système d'éducation prétend qu'il prépare les élèves à un emploi particulier, il risque de s'aliéner l'appui du public, car cette affirmation peut paraître fausse. Les élèves qui, à quelque niveau que ce soit, terminent leurs études en croyant que la maîtrise de certaines matières va les aider à trouver un emploi ne seront pas contents et se sentiront joués s'ils n'en trouvent pas.

La solution, pour les ministères, semblerait devoir s'établir au niveau des aptitudes générales à l'apprentissage, et la polarisation entre l'enseignement général et l'enseignement professionnel devrait être évitée. Chickering, par exemple, dans son article intitulé "Education, Work and Human Development" a démontré que la somme de connaissances qu'un élève acquiert dans une matière théorique donnée ne signifie pas en général qu'il aura un rendement supérieur dans un emploi, ni même souvent un rendement acceptable. Au contraire, le facteur le plus déterminant semble être les aptitudes intellectuelles qui se développent et s'exercent dans le processus d'acquisition et d'utilisation des connaissances. Chickering reconnaît quatre aptitudes intellectuelles essentielles:

- la capacité de traiter l'information, qui est reliée au processus d'apprentissage et à la mémoire;

- l'aptitude à la conceptualisation, qui permet à l'individu de classer l'information;

- la faculté de comprendre plusieurs aspects d'un sujet prêtant à controverse;

- la faculté de traduire l'observation expérimentale en une théorie pouvant servir à engendrer d'autres comportements (Chickering, 1981).

Si cette théorie des aptitudes intellectuelles est valable, la meilleure façon de se préparer à un avenir où le marché du travail sera marqué par l'instabilité consiste d'abord à enseigner aux élèves comment apprendre et comment utiliser l'information; puis, à partir de cette base, à les orienter vers des compétences professionnelles particulières.

Si l'on y parvenait, un changement dans l'attitude des élèves pourrait être immédiatement perçu. Dans tous les cas, on devrait songer à intégrer aux programmes des objectifs affectifs qui pourraient motiver les élèves à se former en fonction de possibilités de partage du travail, par exemple, ou de périodes alternées de travail et de formation, ou même de travail et de loisir. En aidant les élèves à percevoir les avantages qu'offrent ces modes de vie professionnelle, on les aiderait à acquérir la souplesse nécessaire pour faire face au changement.

On se trouve donc devant trois possibilités:

- Si les ministères reconnaissent que le meilleur instrument pour faire face au changement est la faculté d'apprentissage, les programmes scolaires devraient être élaborés de façon à mettre en valeur cette faculté, pour que chacun parvienne à comprendre ses propres processus d'apprentissage et soit en mesure d'améliorer ses points faibles.

- Le contenu de l'enseignement général, sur le plan tant cognitif qu'affectif, devrait tenir compte du besoin qu'ont les élèves d'acquérir les compétences générales exigées par la plupart des emplois ou par des secteurs importants du marché du travail, et de développer une faculté d'adaptation qui leur permette de résoudre les problèmes de façon efficace.

- On devrait poursuivre les efforts visant à améliorer les systèmes informatiques conçus pour assister les conseillers en orientation, qui sont en grande partie responsables de la préparation des élèves faisant partie du système d'éducation à l'entrée sur le marché du travail, afin qu'ils soient au courant des exigences du marché du travail, des techniques de pointe et des diverses possibilités de formation.

5. LE PROGRAMME SCOLAIRE ET L'ENSEIGNEMENT

5.1 Introduction

Dans son document de travail paru en 1982 et intitulé Curriculum Policy: Review--Development--Implementation (CRDI), le ministère de l'Éducation a exposé ses idées au sujet des processus de révision, d'élaboration et de mise en oeuvre des programmes d'études et a décrit dans ses grandes lignes le mode opérationnel par lequel ces processus peuvent être réalisés. En ce qui nous concerne, un aspect important de ce travail est la phase de révision dont le but est de "réunir les données qui peuvent être utilisées lors des prises de décision pour franchir plus aisément les étapes menant à la réalisation des buts de l'éducation." "Les orientations de la province sur le plan éducationnel, social et politique" constituent le genre d'information à rechercher. On semble croire, ici en tout cas, qu'un programme scolaire, pour servir au mieux les intérêts des élèves, doit être le reflet exact de la situation de la société dans laquelle ils vivent.

Bien qu'elle ne soit pas nouvelle, cette idée demeure très importante. De plus, elle concorde avec les buts du présent document qui sont de faire, en se fondant sur les faits connus, des spéculations relatives aux tendances de demain et de les comparer aux croyances et aux attitudes qui ont façonné le système d'éducation ontarien dans le passé, afin de planifier l'avenir. Il ne fait aucun doute que la révision, l'élaboration et la mise en oeuvre des programmes scolaires doivent servir de fondement à cette planification.

Le document CRDI traite, bien sûr, du renouvellement du programme dans les écoles élémentaires et secondaires de la province. On peut dire que certains de ses principes généraux, comme celui que nous avons énoncé plus haut, s'appliquent également à l'enseignement postsecondaire et à la formation continue et que le gouvernement a un rôle à jouer relativement aux politiques dans le processus d'élaboration des programmes à ces niveaux également. Par exemple, les universités ontariennes ont été pratiquement autonomes en ce qui concerne le contenu des programmes d'études, bien que le gouvernement ait dernièrement, par des procédures de financement et d'approbation des programmes, quelque peu investi le contexte dans lequel les décisions sont prises. Pour ce qui est des collèges, on a aussi assisté récemment à une redéfinition des responsabilités du gouvernement selon laquelle celui-ci s'engage à élaborer des lignes directrices concernant les compétences à acquérir. Les collèges percevront probablement cette action comme une centralisation des responsabilités relativement aux programmes d'études; toutefois, ils continueront à élaborer des programmes détaillés pour les cours offerts, mais en fonction d'un cadre de compétences finales approuvées par les employeurs éventuels des diplômés. Bien sûr, pour l'enseignement élémentaire et secondaire, le ministère établit les buts généraux de l'éducation, précise les attentes et les objectifs principaux et prépare les programmes-cadres qui constituent un tronc commun pour les activités d'apprentissage et le contenu des cours; les conseils scolaires conçoivent des programmes d'études qui sont conformes aux programmes-cadres provinciaux et tiennent compte, en même temps, des intérêts et des besoins régionaux. En fait, malgré ces diverses tendances centralisatrices et décentralisatrices, la responsabilité

première en ce qui a trait aux programmes scolaires revient au gouvernement. Tout écart notable, dans quelque direction que ce soit, pourrait tout de suite être interprété comme une préférence pour un ensemble de priorités au détriment d'un autre.

Les arguments qui suivent tendent à encourager l'établissement de liens mieux définis entre l'élaboration des programmes scolaires et le renouvellement de la société, la réévaluation de l'équilibre entre les objectifs des programmes scolaires, et la création de nouvelles formes de soutien pour les enseignants et pour l'enseignement. Notre argumentation se fonde sur les besoins créés par la situation décrite dans la Partie I. Tout au long du rapport, mais en particulier dans le présent chapitre, nous sommes guidés par le principe selon lequel, dans une époque de changements rapides et incessants, la façon dont une société envisage l'avenir représente le point de départ de toute décision en matière d'éducation. Comme Erik Ericson le fait remarquer dans son livre intitulé Childhood and Society (1950):

> Les sources traditionnelles d'une forte identification, c'est-à-dire l'économie, la race, la nationalité, la religion et le métier, sont en train de se fondre en une nouvelle image du monde dans laquelle la vision d'un futur anticipé ... assumera en grande partie le rôle joué par la tradition.

5.2 L'élaboration des programmes scolaires et le renouvellement de la société

Dans le chapitre précédent, nous avons laissé entendre que le processus d'apprentissage constitue essentiellement une forme d'adaptation, la réalisation d'une certaine maîtrise de l'environnement par l'assimilation et l'organisation de l'information qui s'y rapporte, c'est-à-dire la découverte

de la signification de ce qui nous entcure. Le programme scolaire complète de façon logique cette idée, puisqu'il représente avant tout un outil grâce auquel les éléments clés de la culture ou de l'environnement de l'élève peuvent être distillés et structurés de façon à exploiter au mieux la tendance naturelle à apprendre. Pris dans ce sens large, le programme scolaire réduit le caractère aléatoire d'un apprentissage non dirigé et, ce faisant, contribue à assurer la survie tant de l'individu que de la société. Dans ces conditions, l'élaboration des programmes scolaires doit donc être au coeur même de toute tentative pour promouvoir une relation viable et dynamique entre le bien-être de l'individu et celui de la société.

Même pendant les périodes les plus stables, l'élaboration et le renouvellement des programmes scolaires constituent des entreprises complexes. En général, cela requiert deux types de compétences différentes en matière de prise de décision. En premier lieu, il faut de la discrimination: la capacité de choisir parmi une variété apparemment infinie de cours possibles ceux qui sont les plus aptes à répondre aux objectifs des individus et à ceux de la société en général. Dans ce sens, le choix des éléments dont sera composé un programme scolaire fournit une tribune où la société peut discuter de son image future et de celle des générations à venir; en d'autres mots, c'est un moyen par lequel la société entreprend la réalisation de son propre renouvellement. En deuxième lieu, l'élaboration d'un programme doit avoir une solide base pratique, c'est-à-dire, qu'elle exige des prises de décision pratiques et particulières qui tiennent compte des besoins d'une population scolaire variée et des exigences relatives aux divers lieux où ce programme sera implanté. C'est en ce sens que la priorité revient aux programmes

scolaires par rapport aux autres éléments de l'éducation, notamment les cours, l'organisation et le financement.

Or, dans des périodes de transformations rapides comme celle que nous vivons actuellement, où l'adaptation au changement requiert une grande flexibilité, l'élaboration des programmes scolaires devient encore plus complexe. D'abord, le choix des matières est rendu plus difficile par l'absence de tout accord général en matière d'orientation sociale et par l'existence de divers mouvements qui se font concurrence. En même temps, nos programmes actuels sont déjà très développés et ont, par là même, atteint une certaine autonomie. D'une part, ils sont déjà soumis aux exigences du marché du travail, d'une grande partie des attentes de la société et d'une fluctuation constante dans la plupart des disciplines causée en général par la croissance rapide de l'information disponible; d'autre part, ils doivent porter le poids de la rigidité structurelle d'un système d'éducation qui a atteint une certaine maturité. De plus, pour diverses raisons pédagogiques ou sociales, l'utilité d'un bon nombre des rouages existants est remise de plus en plus en question.

La façon traditionnelle d'aborder la question des programmes scolaires en Ontario, c'est-à-dire l'importance accordée aux différentes matières, ne facilite guère la résolution de ces problèmes. Cependant, elle est tellement bien ancrée que, ne serait-ce que pour cette raison, il faut en tenir compte. Fondamentalement, elle provient d'un ancien principe selon lequel toute connaissance forme un tout qui peut être appris et qui, pour être enseigné, peut être divisé en parties. C'est ainsi que le programme est établi en fonction du contenu

et que le contenu est défini en termes de matières particulières ou d'éléments particuliers à apprendre. Le programme axé sur les matières est fortement orienté vers le passé, puisque les connaissances à acquérir sont celles qui ont été établies comme essentielles. Cette approche incite les élèves à la passivité; ils n'ont qu'à absorber les connaissances jugées utiles par les autorités. L'excellence dans l'application des programmes peut être évaluée de façon concrète par la qualité de la formation des enseignants, celle des programmes-cadres et des ressources dont dispose chaque classe, ainsi que par l'acquisition de connaissances par les élèves. En général, cette description du programme axé sur les matières est exacte en ce qui concerne les écoles, les collèges et les universités, bien qu'elle ne s'applique peut-être pas tout à fait aux premières années de l'école élémentaire.

Pour établir un contraste, mentionnons maintenant ce qu'on pourrait appeler le programme axé sur les processus d'apprentissage. Ce n'est pas nouveau non plus; les origines de cette conception remontent au moins au seizième siècle, puisque des réformateurs de l'éducation comme Coménius en discutent dans leurs écrits (Jackson, 1983). Elle met davantage l'accent sur les processus d'apprentissage des élèves considérés individuellement que sur le contenu des matières à apprendre (bien qu'on en tienne compte). Cette conception peut se résumer, par comparaison, de la façon suivante:

> L'expression et la culture de l'individualité plutôt que l'imposition de l'autorité; l'activité libre plutôt que la discipline extérieure; l'apprentissage par l'expérience plutôt que par les textes et les professeurs. L'acquisition de connaissances et de techniques isolées par des exercices répétés est remplacée par une

> acquisition motivée par un attrait direct et vital ... les buts et le matériel statiques sont remplacés par la familiarisation avec un monde en constante évolution (Dewey, 1969).

Bien que la comparaison puisse être quelque peu exagérée, il est évident que le programme scolaire axé sur les processus d'apprentissage, tout en ne niant pas le passé, est davantage orienté vers l'avenir. L'excellence peut être mesurée de manière aussi concrète que pour le programme axé sur les matières, mais également par des indices moins tangibles, comme les manifestations de maturité et d'indépendance croissantes et la capacité des élèves à diriger leur apprentissage.

Il est plus aisé de concilier ces deux points de vue que ne semble le suggérer les termes de leur comparaison, et c'est actuellement cette tendance qui prévaut. Dans cette perspective, les possibilités de modification des programmes scolaires semblent s'accroître. D'une part, le programme "caché", c'est-à-dire les divers objectifs sociaux ou affectifs et les diverses attentes concernant l'éducation, commence à émerger et, par conséquent, à devenir un sujet de débats publics. Ainsi, les discussions au sujet des buts et des objectifs de l'éducation peuvent dépasser les débats stériles sur les détails du contenu des cours pour s'attacher à des questions plus générales concernant le bien-être individuel et social. D'autre part, il semble que l'on éprouve le besoin de concevoir des programmes scolaires qui soient plus stratégiques, c'est-à-dire adaptés à l'évolution rapide de nos conditions de vie et donc susceptibles d'aider les élèves eux-mêmes à devenir plus flexibles.

L'une des raisons pour lesquelles le programme scolaire axé sur les matières a survécu aussi longtemps, tandis que le programme caché le restait, c'est qu'on s'entendait en général en Ontario sur la nature de l'éducation et l'orientation qu'elle devait se donner. En effet, l'éducation devait avoir pour but de préserver la culture et le patrimoine (objet de relativement peu de discussions), de socialiser la jeunesse, d'intégrer les individus dans la structure sociale, de protéger les enfants des influences nocives, de sélectionner l'élite, de soutenir l'économie par la formation de main-d'oeuvre (et la vie politique par un enseignement patriotique) et d'accomplir tout cela tout en enseignant les rudiments de la lecture, de l'écriture et de l'arithmétique ainsi que les connaissances et valeurs générales d'une société raisonnablement cohésive (Henchey, 1982).

Bien que, dans une perspective très générale, on puisse s'accorder sur la légitimité de ces buts, nous ne vivons plus à une époque où la plupart des gens comprendraient chacun de ces buts de la même manière ou seraient d'accord avec leurs particularités. Notre société a atteint un degré de diversité que peu de gens auraient cru possible il y a vingt ans seulement. Ce pluralisme a rendu le mandat social du système d'éducation ambigu et ses buts inconsistants. Chaque sous-élément de l'ensemble pluraliste vise, cependant, des buts particuliers qu'il cherche à promouvoir en concurrence avec d'autres groupes d'intérêt. Le fait que l'éducation n'ait pu répondre clairement aux buts particuliers d'aucun de ces groupes signifie que tous sont désillusionnés et par conséquent, critiques, au point peut-être de conclure que le système d'éducation public n'est pas en mesure de satisfaire tous les espoirs et toutes les attentes d'une société moderne (Henchey, 1982).

À cet aspect important de la perception du public viennent s'ajouter diverses influences négatives reliées aux conséquences de la diminution des effectifs d'élèves: la fermeture des écoles de quartier, le trop grand nombre d'enseignants, l'insécurité et le peu d'enthousiasme de ceux qui restent, l'absence de continuité. Avec le sentiment grandissant que l'éducation n'est plus une garantie de mobilité sociale (puisque, par exemple, les études postsecondaires ne sont plus gages d'emploi), que les conditions d'admission aux études postsecondaires sont plus sévères et que, pour 70 p. 100 de ceux qui sont admis en neuvième année et ne poursuivront pas d'études postsecondaires, les perspectives d'emploi sont plutôt sombres, nous vivons une situation dans laquelle le climat général de l'opinion est devenu en lui-même un sujet de grande importance.

Dans une large mesure (peut-être en dernière analyse), le problème de l'opinion publique est relié au programme scolaire. La preuve en est qu'un bon nombre de gens, lorsqu'ils sont insatisfaits de l'école ou préoccupés par les "normes", ont tendance à suggérer un remaniement des programmes. "L'école devrait mieux préparer les élèves au marché du travail." "L'école ne devrait pas être si permissive." "Il y a trop d'éléments superflus dans l'enseignement." Ce qui suit est presque invariablement: "De mon temps, c'était bien mieux." Le remède proposé consiste habituellement à limiter les buts, à réduire le programme à un "tronc commun", soit les trois matières fondamentales, à promouvoir la discipline, la préparation professionnelle, et à imposer de nouveau des examens à l'échelle de la province pour la 13^{e} année. En fait, cette attitude représente une fuite du futur dans un passé en grande partie illusoire, une fuite qui est

sans doute compréhensible étant donné les circonstances. Toutefois, l'éducation, et par conséquent le programme, est par nature tournée vers l'avenir. Pour qu'elle puisse le demeurer, il faut établir un processus public et périodique de renouvellement des programmes.

C'est peut-être à cause de l'ancien consensus au sujet des buts de l'éducation dont nous avons parlé plus tôt que ne s'est pas implantée en Ontario une forte tradition de débats publics sur les buts et les objectifs des programmes scolaires. On n'entend pas par là que le système d'éducation n'a pas tenu compte des besoins du public, mais plutôt qu'aucun moyen officiel n'a été institué qui permet de définir les buts des programmes scolaires considérés comme importants par tous les groupes. Un tel système comporterait des avantages appréciables et certains risques bien sûr, mais nous en faisons tout de même la recommandation; en effet, en portant davantage à l'attention du public les questions relatives aux programmes scolaires, on éveillera la conscience générale en ce qui a trait à l'éducation. Les diverses préoccupations sociales et affectives et la question des valeurs qui constituent le "programme scolaire caché" deviendraient explicites et par conséquent susceptibles d'être discutées publiquement. La préoccupation du public relativement aux coûts de l'éducation, qui dénote souvent une crainte au sujet de la valeur de l'éducation, serait placé dans un contexte éducationnel approprié. Les intérêts des groupes spéciaux de la société pourraient être exprimés en public et seraient ainsi entièrement soumis à l'assentiment général. De plus, la population aurait l'occasion de s'ınformer sur des questions concernant l'avenir, d'exprimer par des discussions l'image qu'elle aimerait qu'il revête et de contribuer à l'élaboration de programmes scolaires qui y prépareraient les élèves de façon appropriée.

Nous terminons cette partie par un avertissement. Lors de la planification des programmes scolaires, en raison de la complexité de la question et de ses multiples conséquences, on doit se garder d'utiliser des modèles simplistes. Il s'agit d'un processus délibératif et itératif auquel divers modèles peuvent être associés. C'est pourquoi il est important de répéter que nous ne sommes liés, dans le présent rapport, à aucun scénario figé du futur. Nous préconisons plutôt un mode de pensée qui reconnaisse le potentiel stratégique des questions à débattre et puisse conduire d'une manière constructive et responsable à la formation d'un ensemble de politiques possibles, peut-être même à l'élaboration de plans stratégiques.

5.3 Le programme scolaire, la technologie et l'enseignant

Tout le processus de révision, d'élaboration et de mise en oeuvre des programmes scolaires ne s'effectue pas, bien sûr, en vase clos. À la base, il fait partie intégrante de l'interaction entre l'élève et la matière qu'il apprend, et l'enseignant a un rôle crucial à jouer dans cette interaction. Lorsque nous réfléchissons au rôle futur de l'enseignant, nous estimons que c'est probablement un des aspects de l'éducation qui connaîtra les changements les plus importants. Cette transformation se produira d'abord par suite de l'installation de la nouvelle microtechnologie dans les foyers, les amphithéâtres et les salles de classe. Les effets de cette technologie commencent déjà à se faire sentir et, dans le domaine de l'éducation, la conscience grandissante de la distinction qui existe entre les termes "enseignement" et "formation" en est l'une des répercussions principales. Nous croyons effectivement qu'il y a là une distinction importante à faire.

Il existe une assez grande confusion entre les termes "enseignement" et "formation" (GEPS, 1983a). Dans la plupart des publications sur l'éducation (les revues de formation mises à part), ces termes sont utilisés indifféremment et "l'enseignement" comprend souvent des éléments de "formation". Pour les besoins de la présente discussion, il convient de maintenir la distinction entre ces termes, surtout dans l'optique relative aux programmes scolaires qui est celle du présent rapport.

Lorsqu'on donne une formation, on fait toujours appel à des sources de connaissance, que ce soit une technique décrite dans un livre, un modèle exposé dans un film ou sur une vidéocassette ou une démonstration faite par une personne. La formation peut revêtir une grande variété de formes: de la façon de lacer ses souliers à la conduite automobile en passant par l'acquisition d'une écriture lisible. Implicitement ou explicitement, toute formation vise un objectif qui habituellement se réalise à court ou à long terme. De plus, la formation semble supposer la maîtrise d'une série d'étapes ordonnées, d'une "échelle de connaissances " en quelque sorte. Si les étapes sont trop longues, si les écarts sont trop importants pour être franchis, l'élève est arrêté et l'objectif ne peut pas être atteint. L'instructeur doit donc établir des étapes plus courtes et plus facilement compréhensibles afin de permettre à l'élève de franchir le fossé et de poursuivre l'apprentissage.

L'enseignement procède de manière quelque peu différente. Pour comprendre cette différence, on peut réfléchir à l'origine du verbe "enseigner", soit le verbe latin "insignire" (signaler). En effet, il y a un certain lien entre l'enseignement et la direction, "l'indication d'une voie à suivre"; ses techniques principales relèvent

du domaine des questions, des analogies et des paraboles. Ses objectifs sont souvent cachés ou gardés sous silence; c'est le voyage qui compte, non la destination. Les grands pédagogues, comme Socrate, ont toujours donné à leurs élèves la possibilité de tirer leurs propres conclusions, de douter et d'explorer en profondeur la façon dont ils étaient parvenus à ces conclusions et de démontrer, pour eux-mêmes, que ces conclusions étaient justes. Aucun modèle n'était proposé afin d'être suivi de façon systématique; c'est la relation entre les choses plutôt que leur connaissance qui primait. S'il y avait un but, c'était de parvenir à cet éclair de conscience qui permet une connaissance de soi plus profonde.

Un tel enseignement peut sembler très rare; pourtant, à moins qu'on ait eu une expérience totalement négative du système d'éducation, il est relativement aisé de se rappeler certains moments où l'enseignement concordait avec la description ci-dessus. L'effet d'un passage poétique bien lu, la compréhension pour la première fois d'une loi physique à laquelle on peut donner un sens personnel, la composition d'un paragraphe que l'on sait tomber juste même si l'on a fait fi de toute règle de construction, et ce, sous l'oeil approbateur de l'enseignant, voilà quelques-unes des expériences que l'on peut connaître. Contrairement à la situation créée par la formation, la situation de l'enseignement permet tant à l'enseignant qu'à l'élève d'apprendre. Avec aucun autre objectif en tête que d'indiquer la voie à suivre, le lieu atteint peut réjouir et surprendre aussi bien l'enseignant que l'élève, pour le bénéfice de l'un et de l'autre.

C'est dans le domaine de la formation que la microtechnologie, en particulier les logiciels scolaires, peut apporter, croyons-nous, une contribution importante. La description d'un bon modèle à suivre, le concept d'objectif vérifiable, la nature progressive de la formation, toutes ces caractéristiques conviennent parfaitement aux logiciels. En fait, on peut soutenir que, grâce à des éléments comme les couleurs vives, les graphiques perfectionnés, l'animation captivante et la possibilité de reculer et d'avancer dans la séquence, les logiciels pourront accomplir de manière plus efficace ce qui exige tant actuellement des enseignants en termes de temps et d'efforts.

En ce moment, la somme de travail que doivent fournir les enseignants pour la formation des élèves est considérable et, dans son ensemble, elle est nécessaire et valable. Le temps accordé à cette formation doit cependant être retranché du temps d'enseignement. Or, l'introduction de la microtechnologie permet une répartition nouvelle du temps entre l'enseignement et la formation. L'ordinateur représente l'instrument idéal pour les activités d'apprentissage segmentées, les exercices répétitifs et toute formation axée sur la réalisation d'objectifs. Employé pour effectuer ces tâches, l'ordinateur pourrait permettre aux enseignants d'avoir du temps libre pour enseigner. Il est évident que les enseignants actuels ne feront pas tous preuve de la compétence et de l'idéalisme rencontrés chez les plus grands pédagogues du monde; toutefois, la compétence et l'idéalisme des ouvriers actuels de l'éducation sont considérables. De plus, si les enseignants étaient libérés jusqu'à un certain point du processus de formation qui exige beaucoup de temps, cette compétence et cet idéalisme pourraient avoir plus de chances de se révéler que ne le permet la situation actuelle.

Il faut reconnaître que la recherche effectuée dans ce domaine à l'heure actuelle suggère davantage qu'elle n'affirme. Cette situation ne devrait pas étonner: il y a tout simplement trop peu de micro-ordinateurs, et encore moins de logiciels valables du point de vue de l'éducation, pour mener des études et effectuer des analyses rigoureuses. Néanmoins, des études comme le projet LOGO de l'université Queen's (Burnett et Higginson, en cours) et le document intitulé The Impact of Microcomputers in Elementary Education (Larter, 1983) soutiennent que la distinction entre l'enseignement et la formation doit être maintenue et que l'usage quotidien des micro-ordinateurs dans les classes entraîne une modification du rôle de l'enseignant, qui n'est plus un distributeur d'information, un instructeur, mais un responsable du processus d'apprentissage, un enseignant.

Ces changements éventuels soulèvent bien sûr un grand nombre de questions. Par exemple, si la nouvelle technologie libère les enseignants des tâches en grande partie routinières reliées à la formation qui, à ce que l'on dit, occupent la majorité de leur temps, auront-ils déjà les compétences requises pour tirer parti des nouvelles possibilités qui s'offriront à eux? Quels types de recyclage ou de soutien en cours d'emploi seront nécessaires pour veiller à ce qu'ils disposent des compétences appropriées à leur nouveau rôle? En laissant de côté les enseignants pour quelques instants, comment les éducateurs peuvent-ils se prémunir contre la tendance qu'ont ces nouvelles techniques à s'institutionnaliser (c'est d'ailleurs la tendance de toutes les techniques), à imposer des buts et des critères de qualité fondés sur les caractéristiques de la technologie plutôt que sur les buts de l'usager (Goble, 1977)?

Le fait que nous posions ces questions ne doit pas être interprété comme un rejet des nouvelles techniques. Nous ne pensons pas non plus que ces nouveaux instruments connaîtront le même sort que l'épidiascope, et iront simplement ramasser la poussière dans les magasins de l'école, après une courte période d'utilisation enthousiaste mais mal orientée. C'est parce que nous considérons de façon très sérieuse les pouvoirs et, pour ainsi dire, l'inexorabilité de ces techniques que nous posons ces questions.

En voici encore d'autres. Le micro-ordinateur est un moyen de communication; il influe donc sur le message qu'il transmet. Quel effet cela aura-t-il tant sur les enseignants que sur les élèves? Quelles seront les répercussions de la nouvelle technologie dans des contextes éducationnels plus larges comme la classe, le collège, l'université et le système d'éducation dans son ensemble? Le travail avec des outils électroniques diffère du travail avec un matériel imprimé: quel effet cela aura-t-il sur les processus cognitifs des apprenants, sans parler de leur intuition et de leur émotivité? Quels nouveaux modèles d'interaction sociale l'introduction de ces nouvelles techniques engendrera-t-elle? La possibilité qu'offre le micro-ordinateur de faciliter l'apprentissage personnalisé assouplira-t-elle la structure traditionnelle basée sur l'âge? Les enseignants continueront-ils à être des spécialistes d'une matière donnée ou deviendront-ils, comme c'est très souvent le cas à l'élémentaire, des spécialistes de l'enseignement avec des connaissances générales dans toutes les matières? Dans l'affirmative, comment y parviendront-ils?

Et ainsi de suite. L'impact du micro-ordinateur s'est déjà fait sérieusement sentir dans le système d'éducation. Ce n'est pas nécessairement une mauvaise

chose, puisque nous ne pouvons vraiment comprendre comment faire usage de nouveaux outils qu'en les utilisant. Nous sommes cependant parvenus à un point où les effets de cet outil sur le programme scolaire, les méthodes pédagogiques, le rôle de l'enseignant et sa formation doivent être examinés.

Avec cette situation à l'arrière-plan, ou peut-être au premier plan, les enseignants ne sont pas au bout de leurs difficultés. Ils doivent, comme toujours, trouver des façons d'interpréter pour leurs élèves les valeurs de la collectivité, même si ces valeurs deviennent moins cohésives et plus diversifiées. Ils doivent apprendre à combler divers besoins en matière de formation. Ils doivent apprendre à travailler dans des environnements plus variés et inhabituels et à enseigner de façon différente dans les situations traditionnelles. En raison de la tendance vers une plus grande participation de la collectivité à tous les niveaux d'enseignement, ils doivent apprendre à travailler en collaboration plus étroite avec les parents et d'autres groupes éducationnels. Enfin, ils doivent être au courant des nouvelles théories d'apprentissage et des nouvelles façons d'apprendre et prêts à les mettre en pratique.

Tout cela se déroule dans un contexte où le moral de l'enseignant est plutôt bas, en partie à cause de la diminution des effectifs d'élèves et, par conséquent, de la difficulté d'accès au système d'enseignement et du manque de mobilité une fois qu'on y est. Le besoin le plus urgent semble donc se situer au niveau des programmes intensifs de soutien et de formation en cours d'emploi. Cependant, cette profession est fortement marquée par l'âge de ses praticiens, et le prochain changement de génération sera beaucoup plus important et s'effectuera

plus rapidement qu'auparavant. Cette importante infusion de sang neuf, bien qu'elle puisse engendrer une pénurie temporaire, créera également l'atmosphère nécessaire à l'implantation de nouvelles méthodes et à l'établissement de nouvelles attitudes, une occasion qui pourrait ne pas se reproduire avant longtemps. Cette situation nécessitera, compte tenu de l'évolution du contexte que nous avons mentionnée, une conception nouvelle et peut-être une réorganisation des programmes d'éducation des enseignants.

5.4 Le programme scolaire: orientations futures

Dans les sections précédentes du rapport, nous avons discuté de la composition de la population active (section 2.3) et souligné la nécessité pour les élèves, les travailleurs de demain, d'acquérir des compétences générales et de parvenir à comprendre leurs propres processus d'apprentissage (section 4.5). Ceci se trouve corroboré par les études sur les effets de la technologie dans le milieu de travail, dont un grand nombre démontrent que les travailleurs devront être recyclés à des moments divers, que ce soit pour occuper un emploi différent ou pour s'adonner à un mode de travail différent, comme le partage du travail ou l'emploi à temps partiel. Dans les deux prochaines sections, nous cherchons à démontrer comment un programme scolaire qui peut préparer convenablement les élèves aux changements dans le milieu de travail peut également les préparer de façon appropriée à faire face à la transformation de leurs conditions de vie.

Dans la section précédente, nous avons signalé que l'introduction de la nouvelle technologie dans la salle de classe permettrait une plus grande maîtrise du contenu des cours et l'individualisation des programmes à un degré encore jamais égalé. Compte tenu d'une telle accélération dans la maîtrise du contenu, le document traitant des

programmes scolaires et intitulé Les écoles de l'Ontario aux cycles intermédiaire et supérieur (EOCIS) paraît à un moment opportun et convient parfaitement à l'accroissement du rythme d'acquisition des connaissances. De plus, l'approche proposée concorde bien avec une époque où le contenu des connaissances change rapidement selon les découvertes qui sont faites dans divers domaines. Dans ces conditions, non seulement les enseignants disposeront de plus de temps pour enseigner, mais les élèves auront aussi le loisir d'apprendre plus que le contenu des cours. Que peuvent-ils apprendre d'autre?

La plupart des recherches sur l'éducation conviennent qu'une identité personnelle solide et bien définie constitue une caractéristique psychologique indispensable au processus d'apprentissage. Dans un certain sens, cette caractéristique n'est pas reliée à la capacité de maîtriser le contenu des cours, bien qu'elle contribue sans l'ombre d'un doute à augmenter la confiance en soi. Elle va encore plus loin. Pour entretenir chez les élèves une image positive de soi, il faut déplacer les priorités et s'attacher moins au contenu des cours qu'à certains aspects de l'éducation comme la qualité du vécu en classe, la qualité de l'expérience d'apprentissage et la qualité des interactions entre l'élève et l'enseignant et entre les élèves. Pour ce faire, l'importance attachée aux aptitudes à l'apprentissage vues comme la maîtrise du contenu des cours (qui fait en grande partie appel à un mode de pensée linéaire, logique et analytique) devra être réduite au profit d'aptitudes à l'apprentissage reliées plutôt au domaine affectif, aux qualités interpersonnelles et à l'aptitude à effectuer des synthèses. D'où l'importance des arts dans le programme scolaire, étant donné les aptitudes à penser de façon non linéaire qu'ils

requièrent et l'accent mis sur l'expérience dans leur apprentissage.

La question du rôle que devraient jouer les arts dans l'éducation est toujours d'actualité; toutefois, comme les problèmes qui y sont reliés ont rarement des conséquences graves et immédiates, ils sont rarement résolus de façon satisfaisante. Les arts constituent évidemment l'une de ces matières importantes dont le sort est d'être constamment supplantées par ce qui est simplement urgent. Plusieurs facteurs expliquent cet état de choses. D'une part, pour beaucoup de gens, les arts sont des jeux et ne devraient donc pas avoir leur place à l'école, car l'éducation est une chose sérieuse. D'autre part, le rendement dans les arts est difficile à mesurer et à quantifier; or, pour beaucoup de gens, un apprentissage qui ne peut se solder par des résultats quantifiables n'est pas valable.

On peut toutefois opposer de nombreux arguments à ces attitudes. Plus que toute autre "matière", par exemple, les arts sont associés à l'action; dans une optique éducative, l'élève doit faire quelque chose s'il veut apprendre. Il est bien sûr possible d'enseigner les arts comme s'ils ne comportaient que des éléments particuliers de contenu théorique à maîtriser: "Quelles sont les principales caractéristiques du style de Rembrandt?" "Faites la distinction entre le baroque et le maniérisme en musique?" "Quelles ont été les contributions les plus importantes de Martha Graham à la danse moderne?" Il est toutefois utile de se rappeler, dans ce contexte, que l'origine grecque du mot "poème" est le verbe "poieo", qui veut dire faire.

De plus, l'identité constitue l'essence même de l'art. Ainsi que la Conférence canadienne des arts

l'énonce dans son rapport de 1979: "Le jeu d'abord et les arts ensuite sont les moyens principaux que nous employons pour nous adapter au monde lorsque nous sommes enfants... Créer un objet d'art, c'est affirmer son identité personnelle... Lorsqu'(un élève) fait un choix artistique, il manifeste son indépendance, sa confiance en lui-même et son sens de l'autonomie." Dans le processus ultérieur de développement social, les arts, en favorisant la conscience de soi, favorisent la conscience des autres. Dans les arts collectifs en particulier, "les relations interpersonnelles sont renforcées et celles-ci, en retour, renforcent la conscience de soi (de l'élève)." Enfin, comme les arts sont le reflet de la culture dont ils proviennent et qu'ils sont modelés par elle, l'élève, par son engagement dans les arts, "étend sa conscience à son entourage immédiat, à son environnement régional, à sa collectivité et à l'ensemble de sa culture." Ainsi l'éducation artistique vise tous les aspects du développement de l'identité, aussi bien sur le plan individuel que sur le plan social ou culturel. De plus, si l'on ne possède pas une conscience forte et assurée de son identité, non seulement l'apprentissage mais également l'aptitude à faire face au changement restent problématiques.

L'éducation artistique présente en outre d'autres avantages tout aussi importants. Comme Courtney et Park le mentionnent dans leur étude intitulée Learning Through the Arts (1980), les programmes d'éducation artistique peuvent permettre d'améliorer des facteurs d'apprentissage importants, comme la perception, la conscience du milieu et de ses relations, la concentration, l'originalité du mode de pensée, l'expression, l'esprit inventif et la résolution des problèmes, l'assurance, l'image de soi et la motivation. Ces facteurs d'apprentissage ont un champ

d'action étendu et servent de contrepoids aux apprentissages par le langage (surtout le langage écrit) qui ont prédominé depuis toujours dans les écoles. Ces facteurs peuvent aider l'école à combler les besoins des élèves dits "généraux" ou "non scolaires" pour lesquels les modes non verbaux d'apprentissage sont particulièrement importants. Bien sûr, les arts favorisent également les processus verbaux d'apprentissage et d'acquisition de connaissances que l'école a toujours considérés comme primordiaux pour la réalisation de ses objectifs.

Pour toutes ces raisons, nous proposons que les arts aient à l'avenir un rôle plus important et mieux défini à jouer dans le programme scolaire. Nous ne suggérons pas qu'ils remplacent d'autres matières ou la nécessité de maîtriser le contenu des cours. Au contraire, en supposant que la maîtrise du contenu des cours sera facilitée dans le futur, nous percevons la possibilité d'utiliser d'autres types d'apprentissage qui sont indispensables si nous voulons que les élèves acquièrent les compétences et les attitudes nécessaires pour faire face au changement. C'est ainsi que nos propositions visent d'abord la réalisation d'un nouvel équilibre au sein du programme scolaire. Nous suggérons que les ministères relèvent tout signe d'amélioration notable du rendement scolaire des élèves et qu'ils établissent ensuite des politiques qui assurent qu'un bon équilibre soit maintenu entre le développement des aptitudes intellectuelles et celui des capacités affectives et ce, en visant à améliorer l'image que l'élève a de lui-même.

5.5 Le programme scolaire et les valeurs

Un dernier aspect relié aux orientations futures de l'élaboration et de la mise en oeuvre des programmes

scolaires est la question de l'initiation aux valeurs. L'importance de cette question est soulignée dans le guide pédagogique du ministère de l'Éducation intitulé Personal and Societal Values (1983), d'où les lignes suivantes ont été extraites:

> Des messages véhiculant des valeurs sont transmis aux élèves non seulement par l'organisation et le mode de fonctionnement de l'école en tant que système social, mais également par les caractéristiques du programme et la façon dont l'enseignant organise sa classe. Même les opinions auxquelles on adhère inconsciemment et les suppositions non remises en question influent sur la vie scolaire et, par conséquent, sur le système de valeurs des élèves. Ainsi, en établissant le programme d'activités de leur classe, les enseignants devront réfléchir aux valeurs personnelles et collectives, en s'attardant sur des aspects tels que la nature de l'humanité et les buts de l'éducation, et utiliser le résultat de cette réflexion dans le choix de méthodes et de matériel didactique appropriés.

Nous croyons qu'une telle approche constitue certainement un pas dans la bonne direction, d'un point de vue stratégique. En ce moment, nos compétences sur le plan technologique et cognitif dépassent considérablement notre capacité de mettre en pratique (en privé ou en société) les connaissances éthiques que nous avons héritées des siècles passés. L'avidité des individus ou des groupes, la soif de pouvoir, la dichotomie nous - eux, tout cela subsiste encore, au détriment de l'individu et de la société. C'est comme si nous savions ce qu'il faut faire, tout en ne sachant pas comment.

Un grand nombre de chercheurs et de philosophes de l'éducation ont tenté de résoudre cette énigme, mais nous croyons que Jean Piaget est celui qui s'est le plus

approché de la solution, en affirmant que la résolution de ce problème se situe au niveau des programmes scolaires et des méthodes pédagogiques. Nous ne faisons pas tant référence ici à la théorie du développement de l'enfant de Piaget qu'à son opinion sur l'éducation en général. Nous songeons particulièrement à deux de ses textes, Comprendre c'est inventer (1948) et Le jugement moral chez l'enfant (1932).

Piaget a déclaré qu'une école reposant sur sa théorie serait complètement différente des écoles actuelles, car ses objectifs seraient différents. Pour Piaget, le but de l'éducation est l'autonomie intellectuelle et morale. Cet objectif contraste avec le but plus conservateur de l'éducation traditionnelle, qui est de transmettre les connaissances et les valeurs de génération en génération.

Le concept d'autonomie, d'après la définition de Piaget, consiste simplement à se gouverner soi-même. C'est le contraire de l'hétéronomie qui signifie être gouverné par quelqu'un d'autre. Selon Piaget, la réalisation de l'autonomie dépend en grande partie de la coopération:

> La coopération seule mène à l'autonomie. En ce qui concerne la logique, la coopération est d'abord source de critique: grâce au contrôle mutuel, elle refoule simultanément la conviction spontanée propre à l'égocentrisme et la confiance aveugle en l'autorité adulte (Le Jugement moral chez l'enfant, 1932).
>
> (...) il y a autonomie morale lorsque la conscience considère comme nécessaire un idéal indépendant de toute pression extérieure... L'autonomie n'apparaît ainsi qu'avec la réciprocité, lorsque le respect mutuel est assez fort pour que l'individu éprouve du dedans le besoin de traiter autrui comme il voudrait être traité (Le Jugement moral chez l'enfant, 1932).

Nous sommes d'avis que l'autonomie selon la définition de Piaget constitue un but valable pour les ministères et nous les exhortons à en tenir compte dans l'élaboration des documents concernant les programmes scolaires. L'accent que l'on met actuellement sur les valeurs dans les publications Les années de formation et EOCIS est justifié; par la suite, si l'on insistait sur le passage graduel de l'hétéronomie à l'autonomie, on contribuerait fortement à établir un pont entre ce qui est et ce qui doit être.

6. LA GESTION ET LA DISTRIBUTION DES SERVICES

6.1 Introduction

En Ontario, le système d'éducation est financé par les fonds publics depuis près de cent quarante ans; il est donc normal que la plupart des gens s'attendent à ce que leur formation scolaire soit assurée par le système public. Ce qui s'est passé au cours des vingt dernières années justifie amplement ces attentes, notamment la création du réseau de collèges communautaires en 1965 et l'adoption d'un texte de loi sur l'éducation de l'enfance en difficulté en 1982. En effet, à mesure que les attentes de la population se faisaient plus grandes et les besoins plus complexes, les efforts du système public pour les satisfaire ont également augmenté de façon notable.

À l'avenir cependant, à mesure que la diversité et la complexité des exigences envers le système augmentera, les limites de l'aptitude du gouvernement à y répondre seul pourraient bien être atteintes. Le gouvernement aura trois solutions à considérer:

- réduire la portée et l'étendue du système d'éducation actuel;

- maintenir ses efforts pour répondre aux besoins, même si les ressources menacent de devenir insuffisantes et les services inévitablement partiels;

. trouver de nouveaux rôles à assumer et concevoir des façons nouvelles d'utiliser les structures et les techniques jugées appropriées pour répondre aux besoins complexes qui vont se manifester.

La première solution, une réduction sensible de la portée et de l'étendue du système d'éducation, est difficilement réalisable. Des attentes aussi enracinées ne peuvent être contrariées sans porter préjudice tant aux individus qui les nourrissent qu'à la société dont la stabilité et le progrès dépendent de leur satisfaction.

La deuxième solution ne serait pas efficace et comporterait donc autant de risques que la première. Si le fossé s'élargissait entre les attentes de la population et l'aptitude du système d'éducation public à les satisfaire, la tolérance de la population envers le gouvernement baisserait sans doute. Le système bureaucratique de la fonction publique deviendrait de plus en plus inefficace, d'autant plus qu'il aurait été obligé de répondre à des besoins qu'il ne comprenait pas, et ne pouvait comprendre, étant donné le manque de ressources. De plus, et c'est cela le plus important, si les gens ne recevaient pas la formation dont ils ont besoin, la population et la société dans laquelle elle vit risqueraient de perdre leur aptitude à faire face aux changements inévitables.

La troisième solution est celle que nous examinons dans le présent chapitre. Elle exige, mais aussi garantit en retour, une flexibilité et une adaptabilité maximales. Elle propose que non seulement les individus et les groupes concernés par l'éducation, mais également le gouvernement, assument de nouveaux rôles où leurs responsabilités respectives seraient définies de

manière moins rigide qu'actuellement, de façon que les deux parties deviennent plus aptes à apprendre et à s'adapter.

Ainsi, deux thèmes principaux seront developpés au cours du chapitre: le besoin de soutien à la formation des individus et des groupes et le besoin d'apprendre du gouvernement, pour que chacun soit en mesure de faire face aux changements à venir.

Tout d'abord, en ce qui a trait au rôle joué par les individus et les groupes concernés par l'éducation dans la province, il est évident que, dans une société ontarienne de plus en plus complexe, ces individus et ces groupes, définis par rapport à leurs communautés d'intérêt, doivent se charger de déterminer leurs besoins éducatifs et de trouver les moyens de les satisfaire, en tenant compte des structures de gestion et de distribution des services qui prévalent actuellement.

Relativement à la gestion et à la distribution des services éducatifs dans la province, le public s'est toujours préoccupé de la promptitude du gouvernement à répondre aux besoins pluralistes de la population ontarienne, qui sont habituellement fonction de la religion, de la langue, du groupe ethnique et de la culture. Cette situation s'accentuera dans un avenir prévisible. Il s'ensuit que, dorénavant, le rôle important que joue le gouvernement dans la gestion et la distribution des services devra consister à encourager les individus et les groupes concernés par l'éducation à assumer la responsabilité de leur propre formation et de ses résultats, en leur facilitant la tâche par divers moyens appropriés, et en même temps à s'assurer qu'un bon équilibre est maintenu entre le bien-être des individus et

celui de la société dans son ensemble. La tension qui existe entre les buts de la société et ceux des individus, et la nécessité pour le gouvernement de trouver des moyens plus perfectionnés de favoriser la réalisation de ces buts, en faisant preuve de créativité, a été décrite dans la Partie I. Des recherches ont démontré que l'adaptation et la formation continueront d'avoir lieu sur les plans individuel et collectif si les besoins et les moyens de les réaliser proviennent des individus et des groupes et si le gouvernement met à leur disposition les ressources nécessaires (Fullan, 1982). C'est pourquoi l'action du gouvernement doit surtout porter sur la mise en place de structures favorisant la participation plutôt que sur l'établissement de moyens de contrôle sous forme de règlements.

Le gouvernement sera plus apte à fournir ces formes de soutien s'il se dote de meilleurs instruments pour écouter, apprendre, guider et gérer, ce qui constitue le rôle premier de tout gouvernement. Ceci nous amène au second thème principal. Nous croyons que le gouvernement doit donner de plus en plus d'importance à son rôle de gestionnaire et devenir relativement plus discret dans la distribution de services.

Le présent chapitre se propose d'explorer cinq domaines d'importance stratégique et les solutions connexes relativement à l'accroissement du soutien à la formation des individus et des groupes. Ils traitent de dispositions à prendre pour:

- le soutien direct à la formation individuelle
- le soutien aux enseignants
- le soutien aux conseils publics

- le soutien aux organismes paragouvernementaux indépendants
- le soutien aux communautés d'intérêt

Quatre types de dispositions supplémentaires sont proposées ci-dessous, visent l'amélioration de l'aptitude des ministères à apprendre et à gérer:

- dispositions relatives à la saisie et à l'interprétation des données

- dispositions relatives à l'évaluation du bien-être des individus et de la société et à l'établissement de rapports à ce sujet

- dispositions relatives à la consultation publique au sujet des buts de l'éducation

- dispositions relatives à la consultation d'autres organismes gouvernementaux.

6.2 Le soutien à la formation individuelle

Étant donné la complexité et l'instabilité de la société moderne, les individus ont tendance à céder aux institutions, lesquelles s'en prévalent, le contrôle de certains aspects de leur vie. Pour ces personnes, il s'agit toutefois d'une fausse sécurité; en fait, tout ce qu'ils en retirent, c'est une dépendance et tout accroissement de dépendance s'accompagne d'une augmentation des attentes. Cependant, non seulement les individus ont la capacité, mais ils devraient également avoir la responsabilité de concevoir et de diriger leur vie. Les ministères doivent procéder à la révision et à l'adaptation des dispositions actuelles sur le soutien à la formation individuelle et à l'élaboration de nouvelles

approches qui n'auraient pas pour effet de réduire la responsabilité individuelle. Si ces efforts aboutissent, les individus seront plus aptes à se préparer pour faire face à une société complexe et changeante.

En Ontario, la notion de soutien à la formation individuelle est actuellement au stade embryonnaire. Les ministères, par leurs politiques et leurs actions visant à faciliter l'accès à la formation, continuent d'associer et de restreindre l'apprentissage à l'enseignement de type classique. Même des formes de soutien à l'élève comme les programmes d'aide financière, les programmes d'orientation pédagogique et professionnelle et les systèmes d'évaluation du rendement scolaire (comme La Banque d'instruments de mesure de l'Ontario, BIMO) s'adressent en général aux jeunes qui font partie du système scolaire. L'accent doit être mis, dans un avenir rapproché, sur l'élaboration d'un ensemble de dispositions mieux structurées et dont la portée serait plus étendue pour le soutien à la formation individuelle, au delà des limites du système d'éducation traditionnel et des années de formation obligatoires (GEPS, 1983d).

Une structure législative et politique favorable doit être établie par le gouvernement afin d'aider l'individu à poursuivre ses initiatives individuelles d'apprentissage sur tous les plans de la croissance et de l'épanouissement personnel et au sein de communautés d'intérêt particulières. Le gouvernement ne doit pas exercer de contrôle sur le processus d'apprentissage personnel, mais il peut l'influencer en fournissant l'infrastructure nécessaire pour qu'il soit poursuivi. Les possibilités de formation ainsi offertes doivent mener à la satisfaction personnelle, de même qu'à la sécurité et au progrès de la société ontarienne en général.

Il ne s'agit pas là d'innovation. En effet, l'une des conclusions principales de la Commission d'enquête sur l'enseignement postsecondaire de 1972 était la suivante:

> L'enseignement postsecondaire n'est pas une activité confinée entre les murs des établissements traditionnels d'enseignement et de formation; c'est plutôt une force omniprésente et formatrice qui influence tous les membres de la société sur le plan intellectuel, économique et créatif... Les établissements d'enseignement, les programmes et le processus d'apprentissage ne sont justifiés que s'ils sont fonction des membres de la société qui peuvent y participer et qui en assurent l'existence (The Learning Society, 1972).

L'expérience que nous avons acquise jusqu'ici en travaillant dans le cadre limité de la formation de type classique pour les jeunes ne nous a pas fourni un ensemble de concepts et un langage suffisamment étendus pour nous permettre de décrire en quoi devrait consister un ensemble approprié de systèmes de soutien à la formation individuelle. Par ses objectifs généraux, le gouvernement doit viser que toutes les barrières psychologiques, physiques, financières ou informationnelles qui s'opposent à la formation individuelle soient abolies et que le plus grand soutien possible soit offert dans ce sens.

L'énoncé de principes publié récemment par les ministères concernant la formation continue a ouvert la voie à l'exploration de quelques-unes de ces nouvelles possibilités. Il engage le gouvernement à se préoccuper des groupes nouveaux comme des groupes traditionnels d'apprenants dans de nouveaux milieux. Il fournit d'autre part un cadre politique qui permet aux conseils scolaires

d'examiner de nouvelles possibilités de soutien à la formation des individus. Il faudra cependant aller plus loin dans ce sens.

Si les ministères reconnaissent la nécessité d'assumer de nouveaux rôles en ce qui concerne le soutien à la formation des individus et des groupes, il y a un grand nombre de domaines auxquels il faudra s'attacher dans un avenir rapproché.

Les efforts devraient se poursuivre, par exemple, pour améliorer les moyens de contrôler et d'évaluer les besoins. Pour élaborer des politiques, il est indispensable de trouver un instrument souple et précis qui permette de déterminer les divers besoins de la population en matière de formation et l'évolution possible de ces besoins. Pour compléter cette étude, il serait bon d'évaluer les barrières physiques et psychologiques auxquelles se butent, par exemple, les handicapés physiques ou les immigrants. De plus, l'importance trop grande que l'on accorde aux diplômes et attestations, qu'il s'agisse de ceux qui veulent s'inscrire à des cours ou de ceux qui les donnent, peut constituer une autre barrière.

Une fois ces éléments évalués comme il se doit, on pourra commencer à apporter des réponses à plusieurs questions importantes: quels besoins peuvent être les mieux satisfaits par une formation officielle dans le milieu scolaire actuel? Lesquels ne peuvent pas ou ne devraient être comblés? Quelles possibilités nouvelles s'offrent à nous en ce qui concerne le soutien à la formation informelle ou non formelle, à l'apprentissage occasionnel et à la résolution des problèmes au jour le jour? À quels obstacles les Ontariens doivent-ils faire

face relativement à la formation individuelle (Berg, 1983)? Quels efforts le gouvernement peut-il fournir pour mieux soutenir la formation individuelle?

Il sera également nécessaire de changer d'attitude concernant l'élaboration des programmes scolaires et du matériel didactique, d'instaurer en particulier de nouveaux instruments de consultation et de répondre avec plus de promptitude aux besoins des divers petits groupes d'apprenants. Il pourra être nécessaire, par exemple, de recourir davantage aux bénévoles. En raison de la multitude de programmes scolaires qui seront offerts, on aura besoin de moyens plus appropriés pour faire la liaison entre les programmes et orienter les élèves.

Enfin, les exigences du marché du travail vont continuer de prévaloir en ce qui concerne le soutien à la formation informelle et à la résolution des problèmes par les individus et les groupes. Ceux qui se préparent à entrer sur le marché du travail devront donc réexaminer leur façon d'envisager la formation professionnelle générale, en accordant une plus grande importance à la polyvalence des compétences professionnelles et des aptitudes à la vie quotidienne. Ceux qui travaillent doivent découvrir de meilleurs moyens de se recycler en fonction de la demande, afin d'éviter le chômage. Pour les sans-emploi, l'accent doit être mis sur l'élaboration d'approches plus efficaces au recyclage et à l'orientation professionnels.

6.2.1 Évaluation des progrès de chacun sur le plan des apprentissages

L'évaluation des progrès réalisés par chacun sur le plan des apprentissages et l'établissement de rapports à ce sujet représentent un domaine d'importance stratégique en ce qui concerne le soutien aux apprenants. Cet aspect de la formation mérite une attention particulière, car il constitue un exemple de service qui sera nécessaire et représente une direction dans laquelle les ministères se sont déjà engagés par certaines mesures visant à faciliter l'apprentissage.

Si nous souhaitons instaurer des façons nouvelles et plus flexibles de répondre aux besoins en formation des individus et des communautés d'intérêt et de déplacer la responsabilité des initiatives du côté de ceux qui sont directement concernés par la formation, il sera indispensable d'élaborer des moyens qui permettent d'évaluer les progrès et le rendement de l'apprenant.

Le gouvernement, dans son rôle de tuteur public, a deux responsabilités particulières dans ce domaine. Il doit veiller à ce que les apprenants soient en mesure d'évaluer leurs propres progrès, de faire des comparaisons avec les autres et d'évaluer les moyens qui ont été utilisés pour leur formation. Le gouvernement est également chargé d'évaluer, d'une certaine façon, la contribution de la formation individuelle au bien-être tant de l'individu que de la société dans son ensemble. Nous allons nous attacher dans la présente section aux répercussions stratégiques de la première de ces responsabilités et la deuxième sera traitée à la section 6.8.

La première responsabilité est, de toute évidence, la moins traditionnelle. Le besoin d'auto-évaluation des progrès réalisés en cours de formation ne représentait pas une préoccupation majeure tant que l'apprentissage avait lieu dans le cadre traditionnel de la classe et utilisait les moyens classiques d'une formation axée sur l'enseignant. Dorénavant, cependant, les ministères doivent fournir aux apprenants des moyens d'évaluer leurs progrès individuels, d'une part pour raffermir leur volonté d'assumer la responsabilité des étapes qui mènent aux buts qu'il vise et, d'autre part, pour s'assurer qu'on utilise de façon efficace la variété toujours plus étendue de mécanismes et de lieux qui serviront de cadre à la formation.

Les ministères se sont déjà engagés dans cette direction avec l'implantation de la BIMO dans les écoles élémentaires et secondaires et avec les programmes de formation professionnelle modulaire. L'expérience acquise dans ces domaines doit être utilisée pour que ces systèmes se propagent et couvrent une série plus étendue de compétences qui fassent non seulement appel aux facultés intellectuelles, mais également à la sensibilité et à l'habileté manuelle.

Il ne fait aucun doute que le développement des facultés intellectuelles et l'acquisition de connaissances sont essentiels au bien-être des individus et de la société, surtout à l'orée de l'époque postindustrielle, ère de l'information. Mais plus que jamais, ces deux aspects de la formation devront être complétés par le développement d'aptitudes affectives et sociales, à mesure que notre économie se fera de plus en plus tributaire de la production d'information et de biens intangibles (Masuda, 1980) et que notre société deviendra de plus en plus multiculturelle.

6.3 Le soutien aux enseignants et la technologie pédagogique

Les enseignants ont été et, dans une large mesure, vont continuer d'être les principaux médiateurs dans le processus de formation individuelle. Le caractère évolutif du programme scolaire et ses exigences pour l'enseignant et pour le processus d'enseignement ont été décrits au chapitre 4. Dans la présente section, nous examinerons comment améliorer le soutien aux enseignants afin qu'ils puissent mieux remplir leur fonction de médiateur dans un contexte d'apprentissage de plus en plus complexe. (Le terme enseignant est utilisé ici dans son sens générique; il fait référence indistinctement à tous les médiateurs de la formation à tous les niveaux: enseignant, moniteur, instructeur ou professeur).

6.3.1 Renforcement de la profession d'enseignant

Les exigences relatives à la profession d'enseignant à tous les niveaux ont augmenté de façon astronomique au cours des vingt dernières années. Elles sont le résultat des pressions engendrées par un besoin accru de ressources dans les domaines de la petite enfance et de la formation continue et exercées par les groupes linguistiques, religieux et ethniques, par l'apparition de nouveaux domaines d'apprentissage et la nécessité d'élever le niveau des compétences, ainsi que par la complexité grandissante d'un grand nombre de techniques et de connaissances, surtout celles qui sont reliées au marché du travail et aux progrès technologiques. La participation de plus en plus grande des organismes paragouvernementaux indépendants au secteur de l'éducation et de la formation fournit aux enseignants de nouveaux cadres de travail et de nouvelles possibilités de

contribution. L'introduction de nouvelles techniques modifie non seulement ce que l'on enseigne, mais également la façon dont on l'enseigne (GEPS, 1982). Ces progrès technologiques forcent les professionnels de l'enseignement à penser, à travailler et à collaborer de façons différentes (GEPS, 1983a). Enfin, le maintien et le renouvellement de la profession pose un problème étant donné le vieillissement du groupe actuel d'enseignants et les contraintes évidentes quant à l'embauchage de nouveaux enseignants et aux possibilités de perfectionnement en cours d'emploi. La perte d'une génération d'enseignants et d'employés scolaires pour les établissements d'enseignement de l'Ontario représente l'une des principales préoccupations du système d'éducation de la province; on tente donc de l'éviter par tous les moyens (Discours du Ministre devant l'Assemblée législative, le 15 décembre 1983).

Depuis l'implantation du réseau de conseils scolaires publics pour les écoles élémentaires et secondaires, le gouvernement s'est toujours préoccupé de l'établissement de politiques concernant la formation des enseignants, la formation en cours d'emploi et les exigences plus générales de la profession. Un réseau d'écoles normales avait été mis sur pied et, dernièrement, celles-ci ont été intégrées aux universités et transformées en facultés de l'éducation pour la préparation des enseignants des niveaux élémentaire et secondaire. La création de l'Institut d'études pédagogiques de l'Ontario a offert de nouvelles possibilités relativement à la formation en cours d'emploi, aux études de troisième cycle et à la contribution des professionnels à la recherche et au développement.

En ce qui a trait à l'enseignement, les pratiques et les politiques actuelles du gouvernement et du corps enseignant comportent un bagage historique qui ne facilite pas toujours la tâche lorsqu'il s'agit d'imaginer ce que le rôle de la profession d'enseignant peut devenir. Les liens existants entre les structures directrices du système d'éducation et celles de la profession d'enseignant doivent être renforcés et de nouveaux liens doivent être établis. Il faut trouver le moyen d'encourager le gouvernement et les travailleurs de première ligne à se pencher ensemble sur la complexité croissante des besoins et des problèmes relatifs à l'éducation dans la province.

Voici les sujets de préoccupation majeure:

- Élargissement de la base de formation des enseignants et de la formation en cours d'emploi afin d'y inclure les nouveaux éléments nécessaires à l'enseignement de nouveaux domaines d'études, dans des contextes sensiblement différents où les organismes de formation seraient plus divers et répartis dans des milieux plus variés.

- Meilleure utilisation de la formation spécialisée et de la compétence acquise des enseignants en les faisant participer à une plus grande variété d'activités et de décisions. Les enseignants doivent continuer à jouer un rôle important dans l'élaboration des programmes scolaires et répondre aux nouvelles possibilités qui s'offrent à eux de contribuer à la mise au point et à l'utilisation des nouvelles techniques, contribution qui dépasse le cadre traditionnel de la salle de classe.

- Redéfinition de la profession d'enseignant en tenant compte de l'importance croissante des contributions possibles que peuvent offrir d'autres professionnels, qu'ils fassent partie ou non du domaine officiel de l'éducation. Dans une société complexe sur le plan de l'information et de l'apprentissage, les professionnels ayant reçu une formation spéciale sur l'apprentissage et les processus pédagogiques doivent contribuer à établir les priorités publiques et à relever les défis qui se posent.

- Dans le cadre de l'éducation officielle, la profession d'enseignant doit s'élargir pour s'intéresser à tous les paliers de la croissance, du développement et de l'épanouissement humains, depuis la naissance jusqu'à l'université et la formation continue, en passant par la petite enfance, afin d'être en mesure de répondre aux besoins des nombreuses communautés d'intérêt de la société ontarienne.

- Élargissement des structures de la profession afin de permettre à des travailleurs appartenant à une gamme très étendue d'activités professionnelles d'être reconnus et de recevoir l'accréditation appropriée. Ces activités devraient inclure tant celles qui se déroulent dans les domaines de la recherche, de l'élaboration du matériel didactique, du développement technologique, de l'évaluation, de la thérapie et des soins que celles qui sont reliées aux domaines traditionnels de l'organisation des classes et de l'administration scolaire. Pour ce faire, il faudra établir à l'intérieur de la profession une nouvelle infrastructure et de nouvelles pratiques qui concerneront tant les travailleurs professionnels que les paraprofessionnels.

- Renforcement de la structure directrice de la profession pour offrir un meilleur service à la province dans une période où l'enseignement est plus complexe et plus diversifié. Jusqu'à quel point la certification des enseignants devrait-elle être libérée de la tutelle du gouvernement, ce qui aurait pour conséquence probable la séparation entre l'intérêt personnel unique des enseignants et celui plus large du public? Est-ce que ce dernier serait mieux servi par la création d'une association professionnelle autonome, qui serait similaire à celles qui régissent d'autres professions dans la province?

6.3.2 Utilisation efficace de la technologie

Des techniques de pointe pour l'enseignement dont on retrouve les applications, par exemple, dans l'apprentissage assisté par ordinateur et le téléenseignement peuvent maintenant compléter et augmenter les possibilités offertes par les techniques classiques comme les textes imprimés, la radio et la télévision. Elles procurent à l'enseignant et à l'élève de nouveaux moyens plus puissants de répondre à la complexité croissante des besoins en formation. Elles laissent également à l'enseignant plus de temps pour effectuer d'autres tâches et permettent l'acquisition plus efficace de certains types de connaissances, ce qui conduit dans de nombreux cas à des niveaux supérieurs de compétence (voir chapitre 4). Les nouvelles techniques informatisées rendent possibles de nouveaux types de formation et de nouvelles façons d'acquérir des connaissances et offrent de nouvelles possibilités en ce qui a trait au développement des aptitudes et des concepts esthétiques (GEPS; 1982; 1983a).

L'utilisation efficace de la technologie de l'époque a fait depuis toujours l'objet d'une préoccupation stratégique au sein du système d'éducation ontarien. On a accordé une très grande priorité à la qualité des manuels scolaires après la promulgation de la Common School Act en 1841. Les auteurs du document intitulé Living and Learning (ministère de l'Éducation de l'Ontario, 1968) ont placé la question du rapport entre l'enseignant et la technologie au deuxième rang de leur liste de préoccupations fondamentales. Très récemment, le ministère a pris des mesures pour s'assurer que les salles de classe de l'Ontario seront équipées de micro-ordinateurs compétitifs et de logiciels correspondants.

À l'avenir, le gouvernement devra être de plus en plus circonspect lorsqu'il établira des politiques relativement à la mise au point et à l'adoption de nouvelles techniques ainsi qu'à l'évaluation de leurs répercussions. L'expérience démontre que, peu de temps après son introduction dans un domaine d'activité, une nouvelle technologie efficace est rapidement considérée comme un moyen indispensable d'atteindre les objectifs fixés. Par conséquent, l'adoption d'une technologie soulève des questions particulières auxquelles on doit répondre de manière donnée. En Amérique du Nord, les questions posées sont d'ordinaire du genre suivant: "Que peut accomplir cette nouvelle technologie?" et "Comment peut-on l'utiliser?" Désormais, les ministères devront être de plus en plus capables d'évaluer les besoins technologiques en se posant les questions suivantes: "Quels sont nos besoins?" et "Existe-t-il une technologie appropriée pour les combler?" (Weizenbaum, 1976).

En deuxième lieu, il faut se demander si la nouvelle technologie que l'on envisage d'adopter conviendra aux usages prévus. Les ministères doivent être de plus en plus circonspects concernant "la meilleure utilisation" possible de la technologie (voir chapitre 1). Voici les questions importantes qu'il faut se poser: "Quelle est la meilleure utilisation que l'on peut faire des nouvelles techniques?" et "Comment peut-on réussir à les intégrer aux structures existantes?" Les ministères doivent s'assurer que les nouvelles techniques adoptées permettent de mieux s'acquitter des tâches habituelles ou d'accomplir des tâches tout à fait nouvelles.

Voici un autre aspect qu'il est important d'aborder: quelles sont les meilleures dispositions à prendre relativement au développement technologique de façon que des résultats compétitifs soient atteints, que les coûts du développement et de l'investissement soient partagés et répartis de façon aussi étendue que possible et que ces coûts soient recouvrés dans un délai aussi bref que possible? C'est ainsi que des dispositions organisationnelles efficaces doivent être prises pour que la conception, la mise au point et la commercialisation de nouvelles techniques perfectionnées se fassent en collaboration. On peut par exemple mettre à contribution divers organismes et divers paliers gouvernementaux; ou envisager des entreprises conjointes du gouvernement et d'organismes privés et sans but lucratif concernant diverses questions comme la conception, la production, la commercialisation et le soutien à l'usager de la technologie, et le partage des ressources, des profits et des risques.

Enfin, et c'est cela le plus important, les ministères doivent être de plus en plus méticuleux dans

leur évaluation des effets secondaires et imprévus de l'introduction d'une nouvelle technologie. Par exemple, quels effets ont les divers aspects de la technologie de l'enseignement sur la structure des différentes matières, les attitudes et les styles d'apprentissage individuels, le développement de l'intelligence et du cerveau, le sentiment de bien-être personnel, les buts et la philosophie de l'éducation dans la province ainsi que les coûts et les priorités du système d'éducation?

6.4 Le soutien aux conseils publics

Dans la présente section, nous abandonnerons le soutien direct aux apprenants et aux enseignants pour considérer plutôt leur soutien indirect par l'entremise des structures établies, lesquelles constituent la voie principale par où les directives concernant les programmes se sont toujours acheminées. Notre intention est de démontrer comment le réseau de conseils scolaires, collégiaux et universitaires peut être à la fois soutenu et complété afin de mieux s'adapter aux changements futurs et afin qu'on tire profit de ses points forts actuels.

La nécessité de soutenir et de compléter les structures établies des conseils découle des situations déjà décrites: le pluralisme croissant de la société ontarienne, le besoin d'explorer les liens et les intérêts culturels communs, le risque éventuel d'une augmentation de la diversité culturelle, le manque croissant de cohésion dans les valeurs sociales, l'escalade incessante des attentes, la demande de diversification des programmes scolaires offerts, la croyance persistante à l'utilité d'un programme de base, la pénurie croissante de ressources publiques, le tiraillement de plus en plus grave au sein du gouvernement au sujet de la répartition

de ces ressources et l'insistance de plus en plus grande pour que le public soit tenu au courant des actions du gouvernement.

En Ontario, la prestation des services pédagogiques sur le plan régional s'est toujours effectuée par le biais d'une délégation de pouvoirs à des conseils locaux. Dans le cas des universités, les conseils sont indépendants de l'autorité centrale; pour ce qui est des écoles et collèges publics, cette indépendance est relativement moins marquée, et elle s'exerce de façon différente. Nous ne proposons aucun changement fondamental à ces niveaux de contrôle.

Nous n'avons aucune raison de penser que le système de conseils publics, qui a bien servi la province jusqu'à présent, ne sera pas en mesure de continuer à le faire à l'avenir. La diversité croissante des besoins à combler ne fait que nous convaincre davantage de l'importance d'une approche décentralisée en ce qui concerne le soutien à l'apprentissage et à l'enseignement. Cependant, les conseils devront opérer des revirements fondamentaux dans leurs efforts pour s'adapter à l'évolution de la situation que nous avons déjà mentionnée. Le plus important sans doute de ces revirements a été souligné dans la section précédente, soit la concentration des efforts non plus sur l'établissement de programmes pour la formation de type classique, mais sur un concept de plus en plus large de soutien à l'apprenant. Il fait peu de doute que les conseils devront repenser leur rôle et redéfinir progressivement leur champ d'action plus en fonction du soutien à "l'apprenant" que du soutien à "l'enseignement".

Il est essentiel que le gouvernement crée un environnement favorable où les conseils scolaires,

collégiaux et universitaires pourront redéfinir leur rôle et travailler en collaboration pour déterminer quels types de soutien public pourront le mieux répondre aux besoins des apprenants et des enseignants face à une société en constante évolution.

6.4.1 Nouvelle orientation des services de soutien aux conseils

Un réseau de ressources humaines et intellectuelles au service des conseils scolaires, collégiaux et universitaires et des établissements qui en relèvent existe déjà sous forme d'organismes mis sur pied et maintenus aux frais des contribuables. Chacun de ces organismes a des fonctions distinctes selon ses propres antécédents ainsi que selon les conditions et les besoins qui prévalaient lors de son implantation. Le gouvernement doit créer un climat qui encourage ces organismes de soutien à travailler en collaboration afin de rationaliser et de réattribuer les ressources de l'État, de façon que leurs fonds et leurs compétences puissent être mieux adaptés et mieux utilisés par les réseaux de conseils.

Dans le cas des conseils scolaires, ces ressources comprennent notamment les six bureaux régionaux du ministère de l'Éducation, les treize facultés et collèges de l'éducation et les ressources propres aux conseils — maîtres-enseignants, coordonnateurs des programmes scolaires et centres de ressources. En ce qui concerne le ministère des Collèges et Universités, il y a les vingt-huit bureaux et agences de consultation qui fournissent un soutien pour le développement des compétences, ainsi que le Conseil des affaires universitaires. De plus, l'Institut d'études pédagogiques de l'Ontario a un mandat très vaste à remplir et offre ses services à tous les niveaux de l'enseignement. Les organisations professionnelles et philanthropiques

intéressées à la question ont également contribué considérablement au développement professionnel à tous les niveaux. D'autres ministères au sein du gouvernement sont aussi intéressés par l'enseignement et la formation et peuvent constituer des ressources. Une plus grande collaboration est possible au sein des divers réseaux de conseils (écoles élémentaires et secondaires, collèges et universités) de même qu'entre ces conseils et les ministères dans leurs efforts pour atteindre leurs buts respectifs.

Nous n'avons pas toujours déployé ces sources de soutien d'une façon coordonnée qui permette de procurer une aide maximale aux nouvelles initiatives en matière d'élaboration et de renouvellement des programmes scolaires ainsi que de formation en cours d'emploi et de soutien aux enseignants et au personnel de supervision (voir section 6.6). Au nombre des secteurs qui doivent retenir l'attention, citons le renforcement des liens entre les programmes des divers niveaux d'enseignement et l'amélioration de la capacité des responsables de l'éducation à répondre efficacement aux priorités sociales et économiques approuvées à l'échelle de la province. Des fonds de recherche dispensés par les ministères, l'OISE et les facultés de l'éducation pourraient bien être employés à chercher des moyens d'atteindre une concertation maximale et d'amener les conseils à tirer parti des nouvelles possibilités ou à résoudre leurs problèmes structuraux.

Une telle collaboration nécessite une mise en commun de l'information. De nouvelles techniques de communication sont à votre disposition. Les nouveaux réseaux informatiques pourraient permettre d'établir des liens utiles entre les conseils et d'autres organismes.

Pour utiliser une telle technologie et pour établir de tels réseaux, les ministères devraient accorder la priorité à certaines questions au cours de la prochaine décennie (voir section 6.7)

Plusieurs mesures importantes ont déjà été prises par les ministères dans ce sens, notamment la mise sur pied du Répertoire informatisé de ressources pédagogiques de l'Ontario et le Réseau informatique éducationnel de l'Ontario.

6.4.2 Intégration des programmes et des services des conseils

Les diverses composantes du réseau de conseils scolaires et de conseils d'administration au niveau postsecondaire et des établissements d'enseignement qu'ils régissent ont évolué de manière passablement indépendante à différents moments de leur histoire. Ceci était dû à des facteurs historiques reliés aux ententes politiques et publiques du temps. Maintenant cependant, les facteurs historiques sont relativement moins importants que la façon d'envisager l'avenir du fonctionnement possible et souhaitable des divers systèmes d'éducation, soit l'école, le collège et l'université. Le gouvernement doit de plus en plus considérer le réseau tripartite de conseils publics et d'établissements comme des composantes interdépendantes d'une même structure dont le but est de favoriser la formation dans la province. Il doit, de plus, préserver l'indépendance législative de ces systèmes, tout en favorisant l'exploration de nouvelles approches qui permettent une collaboration planifiée à l'élaboration de programmes et à la distribution de services éducatifs qui concordent avec les buts du gouvernement provincial relativement au soutien de l'apprentissage et de l'éducation.

Devant les défis à relever, nous ne pouvons qu'arriver à cette conclusion. Les ministères ont établi des politiques concernant la formation continue, pourtant il n'existe aucun cadre institutionnel qui puisse répondre de manière appropriée au principe de formation continue sur lequel ces politiques sont fondées. Il semble peu probable que les préoccupations majeures reliées à l'élaboration des programmes scolaires et à l'enseignement, dont fait état le chapitre 5, puissent être traitées de façon efficace sans une meilleure intégration des ressources des écoles, des collèges et des universités. Pour être en mesure de bien répondre aux besoins diversifiés des groupes linguistiques, religieux, ethniques et culturels de la province, il faudra probablement procéder de façon plus globale dans l'élaboration des programmes et la distribution des services éducatifs que ne le permettent les limites imposées par les écoles, les collèges ou les universités. Ces établissements ont été mis sur pied d'abord en fonction des variations de compétences plutôt que des différences linguistiques, religieuses ou culturelles. Enfin, les objectifs sociaux et économiques d'ordre national et provincial reliés à l'unité, à la sécurité et au progrès ont plus de chances de se réaliser s'il y a intégration de ces réseaux indépendants de gestion et de distribution des services éducatifs.

Ce procesus est déjà amorcé. Les ministères en ont tenu compte dans leurs diverses relatives à l'intégration des programmes scolaires et dans les politiques qu'ils ont établies au cours des dernières années. Les réseaux de conseils scolaires des paliers élémentaire et secondaire ont été intégrés en 1967. En 1979, le gouvernement est allé dans le sens d'une meilleure intégration des écoles, des collèges et des universités en réunissant les deux ministères. Ceux-ci

doivent maintenant déterminer quelles interventions supplémentaires contribueraient à créer un climat propice à l'implantation d'autres mesures d'intégration. Il s'agit de s'appuyer sur les efforts déjà accomplis en reconnaissant le rôle particulier joué par les conseils scolaires, collégiaux et universitaires dans la réalisation des objectifs régionaux, provinciaux et nationaux.

Il existe dans d'autres pays des exemples d'intégration complète des réseaux de conseils, par exemple le Local Education Authorities (LEA) au Royaume-Uni. Des mesures adoptées récemment en Suède tendent également vers le même but (Berg, 1983). En Ontario, on a déjà assisté à l'intégration des services gouvernementaux non concernés par l'éducation sur un plan régional. Nous devons tenir compte des leçons apportées par ces précédents dans l'exploration de nouvelles stratégies.

6.4.3 Prestation d'un service direct par le gouvernement

Du fait de l'augmentation des demandes de ressources et de la complexité et des coûts croissants de la distribution des services, il est inévitable que certains domaines de service demeurent inaccessibles aux conseils scolaires, collégiaux et universitaires. Dans ces cas particuliers, le gouvernement doit compléter plutôt que soutenir les réseaux de conseils publics. Les ministères ont toujours fourni un service direct dans des domaines reliés aux écoles et aux collèges, comme l'enseignement par correspondance, l'apprentissage d'un métier et la formation professionnelle ainsi que l'implantation d'écoles pour les personnes handicapées.

Le gouvernement n'a pas d'autre solution: il doit continuer à offrir un cadre souple pour le service direct. Deux critères sont à considérer. Le premier est celui du bien-être des individus et de la société. Les services qui peuvent raisonnablement être offerts par l'intermédiaire des conseils publics ou avec la collaboration d'organismes paragouvernementaux indépendants assurent-ils un traitement équitable à tous et la réalisation des objectifs nationaux et provinciaux? Le second critère est celui de l'innovation. L'aide extérieure apportée aux conseils et aux organismes indépendants constitue un facteur majeur de changement social, économique et éducationnel. Les ministères peuvent fournir cette stimulation nécessaire soit seuls au moyen par exemple de projets pilotes, soit en collaboration avec d'autres organismes. Quel que soit le cas, le service direct devrait être remis en question selon l'évolution des possibilités et des capacités des conseils et des organismes indépendants.

6.5 Le soutien aux organismes paragouvernementaux indépendants

Parallèlement aux importantes ressources publiques disponibles pour le soutien à l'éducation en Ontario, il existe une mine de ressources paragouvernementales tout aussi importante et presque inexploitée. Ces organismes indépendants, qu'il s'agisse d'entreprises commerciales, de groupes d'entraide ou d'organisations de bénévoles ou à but non lucratif, prennent souvent part à des entreprises de formation et ont par conséquent accumulé une expérience et un intérêt dans le domaine de l'éducation qui pourraient et devraient être utiles aux conseils publics pour répondre aux besoins de ceux qui en relèvent.

Les organisations paragouvernementales à but non lucratif et bénévoles constituent peut-être les plus prometteuses des nouvelles formes d'organisations susceptibles d'offrir des services éducatifs. Ce qui est le plus intéressant à propos de ces organisations, ce n'est pas leur nouveauté, mais le fait qu'elles sont aussi anciennes que notre civilisation; en effet, bon nombre des premières écoles publiques étaient des organismes bénévoles. Ce qui est nouveau cependant, c'est leur diversité et leur aptitude à répondre promptement à des besoins diversifiés et nouveaux. Ce fait est important, car il témoigne à la fois de leur diversité et de la persistance caractéristique du mouvement bénévole. De nos jours, comme au dix-neuvième siècle, la population doit participer aux activités du système d'éducation. Nous avons connu ce que Claude Lévi-Strauss a appelé l'uniformité des fonctions, mais la diversité des formes dans la distribution des services éducatifs dans la province (Le totémisme aujourd'hui, 1962) et c'est une situation qui va probablement persister.

Les organismes indépendants sont en mesure de fournir des services de plus en plus diversifiés, car leur structure est beaucoup plus apte à répondre aux besoins individuels et collectifs. Ils ont tendance à être considérés comme davantage à l'écoute et moins aliénants. Les organismes indépendants peuvent fournir certains services à des coûts moins élevés et offrent la possibilité de partager certaines parties des coûts avec le gouvernement.

Dans le passé, même si certaines dispositions législatives de la province autorisaient l'intervention dans le système d'éducation public d'organimes paragouvernementaux indépendants, leurs contributions ont été considérées en général comme dissociées des services principaux, même si les politiques gouvernementales

reconnaissent depuis longtemps l'importance de la contribution des organisations familiales et communautaires à l'élaboration des programmes scolaires. L'interaction de l'école et de la collectivité pour faciliter la réalisation des objectifs visés par les programmes scolaires dans les domaines de l'athlétisme et des activités culturelles a été mise en valeur (EOCIS, 1983). Un système scolaire parallèle s'est implanté et il existe un nombre croissant d'écoles privées, confessionnelles ou non. Des écoles professionnelles privées se sont établies peu à peu et de fortes pressions sont exercées pour que leurs diplômes soient reconnus officiellement.

Cependant, c'est en ce qui concerne l'acquisition de compétences professionnelles et de compétences liées au marché du travail que les étapes les plus importantes ont été franchies dans cette direction. Dans ce domaine, les programmes sont particulièrement réussis, car ils permettent la participation d'employeurs et de bureaux privés en tant que partenaires à part entière dans l'apprentissage de techniques dans une grande diversité de milieux. Des exemples de ces programmes d'apprentissage sont la Formation commerciale et industrielle et le Programme de formation par l'employeur.

À l'avenir, il faut que s'accroisse la participation d'organismes indépendants et que ceux-ci agissent en partenaires des conseils scolaires, des collèges et des universités, et ce pour plusieurs raisons. Cela contribuera à accroître l'aptitude du système d'éducation à répondre aux besoins en formation de plus en plus diversifiés de la population, ce qui entraînera une satisfaction accrue du public. En outre, cela permettra une plus large répartition des coûts reliés

à la formation, en particulier des coûts engagés pour répondre à des besoins spéciaux. À mesure que les diverses communautés d'intérêt vont rechercher des moyens acceptables et réalisables de satisfaire leurs besoins en formation, de nouveaux instruments de collaboration vont apparaître pour l'élaboration des programmes et leur mise en oeuvre, leur financement et leur administration. Les réseaux de conseils s'adapteront mieux. En effet, la portée du système d'éducation soutenu par l'État pourrait être étendue tandis que, toute proportion gardée, la portée du système public de distribution des services pourrait être réduite.

Nous avons plusieurs raisons de croire que les organismes paragouvernementaux indépendants ont des objectifs en commun avec le système public. Des politiques ont été établies pour reconnaître, accréditer, examiner, garantir la responsabilité sociale et parfois promouvoir activement la contribution des organismes indépendants en tant que partenaires du gouvernement dans les domaines de l'éducation et de la formation. En se fondant sur cette expérience et afin d'être en mesure de relever les défis qui l'attendent, le gouvernement doit mettre au point un cadre légal qui encourage les conseils scolaires, collégiaux et universitaires à explorer de nouvelles possibilités et favorise la participation active des organismes paragouvernementaux indépendants.

Si le gouvernement décidait de poursuivre dans cette direction, les sujets suivants pourraient être étudiés pour l'établissement de politiques:

. Jusqu'à quel point le pluralisme et la diversité en matière de distribution des services peuvent-ils être intégrés dans un système public étendu sans détruire

les réseaux de conseils? Quels domaines d'activité seraient les plus indiqués pour la participation des organismes indépendants travaillant au sein des réseaux de conseils en tant qu'agents autonomes?

- Comment les organismes indépendants et les organismes gouvernementaux pourraient-ils entrer en communication de façon à susciter l'intérêt mutuel? Comment la contribution des organismes indépendants dans des domaines de haute priorité, comme l'éducation de la petite enfance ou la formation continue, pourrait-elle être favorisée?

- Quels processus seraient requis pour la reconnaissance, l'accréditation, le contrôle et l'exécution en ce qui concerne les organismes indépendants? Comment s'assurer que le contenu, l'objectif premier et l'équilibre des expériences d'apprentissage fournis par les organismes indépendants répondent aux normes? Quels mécanismes devraient être instaurés pour protéger le public contre des organismes peu scrupuleux?

- Comment attribuer les deniers publics aux organismes indépendants qui effectuent la distribution des services? Quelles conditions économiques seraient requises pour favoriser la participation? Quels instruments seraient nécessaires pour assurer la responsabilité fiscale?

- Quel pourrait être le point de départ d'une collaboration et d'une aide financière pour l'élaboration et l'utilisation de programmes-cadres et de matériel didactique, par exemple, ou d'un soutien professionnel et technique?

6.6 Le soutien aux communautés d'intérêt

Si nous souhaitons être en mesure de répondre de façon plus souple aux pressions croissantes des individus et des groupes qui présentent des besoins spéciaux en formation et, simultanément, de les intégrer à la structure du réseau public de conseils, il s'agit de garder le sens des proportions. Si l'on tente de combler trop de besoins, on pourrait causer le morcellement du système public et le déchirement du tissu social de la province; si l'on en comble trop peu, le système public pourrait être considéré comme inefficace ou indifférent aux besoins légitimes des gens.

La solution de Ryerson à ce problème était la décentralisation. Il avait prévu qu'une autorité centrale distribue des fonds approuvés par l'Assemblée législative, prépare des règlements et des programmes-cadres, autorise des manuels scolaires et améliore la qualité de l'enseignement par la certification des enseignants, les inspections et l'établissement d'une école normale; parallèlement, les conseils scolaires régionaux étaient autorisés à recueillir les fonds nécessaires indépendamment des subventions, à engager et à congédier les enseignants, à procéder à la mise en oeuvre des programmes scolaires, à choisir les textes et à assurer l'entretien des établissements scolaires (GEPS, 1983b).

Nous croyons que la flexibilité et l'adaptabilité du système public peuvent être encore améliorées en suivant cette tradition. Notre but est d'établir un système appuyé par l'État pour la gestion et la distribution des services qui sera en mesure, d'une part, de répondre aux besoins des individus et des groupes de la province et, d'autre part, de créer l'équilibre nécessaire entre le bien-être de l'individu et celui de la province dans son ensemble.

Nous avons proposé deux moyens d'atteindre ce but dans les sections précédentes: renforcer le réseau actuel de conseils afin qu'il puisse mieux servir les systèmes plus diversifiés de soutien à l'apprenant dont on aura besoin; mettre sur pied un cadre légal, qui permette aux organismes paragouvernementaux indépendants de travailler avec les conseils afin de mieux contribuer à la réalisation des objectifs du gouvernement en ce qui concerne la formation. Dans la présente section, nous proposons même une troisième disposition qui oriente davantage la responsabilité du soutien de la formation vers l'apprenant, de façon que les activités entreprises à cette fin soient mieux assumées par les individus au sein de leur propre communauté d'intérêt.

Actuellement, il n'existe aucun moyen de discuter des besoins collectifs au plan régional ni municipal, sauf pour les collectivités d'intérêt qui ont établi de solides assises de pouvoir. Un bon nombre de groupes, que leurs besoins soient ou non justifiés, ne pourront jamais établir des assises de pouvoir assez solides pour retenir l'attention du gouvernement; ou bien, ils sont en nombre insuffisant, ou ils ne parlent pas suffisamment haut ou il leur manque les compétences techniques et l'information nécessaires. Nous proposons donc que le gouvernement élabore un cadre légal qui permette de reconnaître officiellement les communautés d'intérêt afin de définir les besoins communs en matière de formation et de discuter avec les conseils régionaux et les organismes indépendants des meilleures façons d'y répondre.

Il existe un précédent dans le partage des responsabilités en ce qui concerne la satisfaction des besoins régionaux de formation dans le domaine de la formation professionnelle. Il s'agit du cas où les structures traditionnelles de consultation des groupes d'intérêt particuliers se sont converties en des groupes constitués et chargés officiellement d'assurer la gestion régionale. Les comités locaux de formation industrielle (CLFI) représentent maintenant un élément important de la formation professionnelle. Cette approche a démontré son efficacité quand il s'agit de déterminer les besoins, d'élaborer des moyens pour les satisfaire et d'encourager les organismes régionaux à participer (voir le ministère des Collèges et Universités de l'Ontario, Le guide de l'employeur - La formation professionnelle offerte en Ontario et CITC Evaluation: Training in Ontario, documents tous deux sans date). D'autres formes d'organisation communautaire apparaissent également, par exemple l'Industrial Education Council de Hamilton. Il existe aussi des exemples récents dans le domaine de la formation continue. Les groupes professionnels et récréatifs représentent d'autres possibilités, de même que les groupes qui ont des intérêts communs sur les plans linguistique, religieux et ethnique ou sur d'autres plans culturels.

La proposition d'établissement de telles dispositions légales par le gouvernement ne constitue pas une invitation sans restriction à tous les individus et groupes qui pourrait entraîner une augmentation des dépenses publiques. L'expérience acquise jusqu'à présent démontre d'ailleurs que ces groupes ne misent pas, pour connaître la réussite, sur des transferts de fonds éventuels du gouvernement, mais plutôt sur des transferts de connaissances et de compétences. Il ne s'agit pas non plus de fournir un soutien à des groupes d'intérêts particuliers à l'exclusion de la société dans son

ensemble. L'intention est plutôt de fournir encouragement et soutien aux communautés d'intérêt pour leur donner accès aux ressources techniques et informationnelles qui peuvent leur permettre de mieux comprendre leurs propres besoins en formation tout en essayant de déterminer comment ces besoins pourraient être associés aux buts et objectifs des programmes scolaires de la province et à sa philosophie de l'éducation. Les organisations des groupes d'intérêt doivent être considérées comme des moyens d'offrir un meilleur service, plutôt que comme une menace éventuelle à la réalisation des buts du système d'éducation public.

L'établissement d'un tel réseau de groupes reconnus n'entraînerait pas un alourdissement bureaucratique du système public, puisqu'il encourage la participation de bénévoles qui offrent leur temps, leurs compétences et leurs ressources personnelles. Pour mettre ces ressources à profit, on doit créer un climat favorisant le succès de ces groupes, sans oublier cependant qu'un échec est toujours possible. Par ce moyen, le gouvernement limite ses ressources et ses intérêts aux régions de la province où prévaut le pluralisme et où on peut raisonnablement s'attendre à ce qu'une formation personnelle ait lieu sous une forme qui bénéficiera sans doute autant aux individus qu'à la société. Le gouvernement doit se garder de fournir des services dans des régions où le besoin ne s'en est pas fait sentir et où ils ne seraient pas justifiés par l'intérêt de la population en général.

Si un tel système de communautés d'intérêt reconnues officiellement voit le jour dans la province, les conseils scolaires, collégiaux et universitaires auront des points de contact précis avec chacune d'entre

elles. Les conseils pourront ainsi répondre de façon plus efficace aux divers besoins qui relèvent de leurs attributions. Le gouvernement pourrait être de plus en plus confiant dans son aptitude à fournir des services plus équitables, éventuellement à des coûts réduits. En fait, les communautés d'intérêt agiraient un peu comme un réseau d'information, ce qui aiderait le gouvernement à comprendre les changements du profil des besoins de formation et à ajuster de façon appropriée ses fonctions de gestion et de distribution des services.

Pour poursuivre dans cette voie, les ministères doivent préciser certains points comme la façon de déterminer quelles communautés d'intérêt pourraient éventuellement être reconnues, les conditions à remplir pour la reconnaissance officielle et la responsabilité sociale, les relations nécessaires au fonctionnement qui devront être établies avec les conseils publics et les établissements d'enseignement, le moyen d'encourager la collaboration avec des organismes bénévoles et des groupes communautaires, et les services de soutien administratif, technique et financier qui seront nécessaires.

6.6.1 Services de soutien professionnel et technique

Tout au long du présent chapitre, nous nous sommes intéressés aux moyens possibles de déplacer la responsabilité de la formation et de ses résultats de sorte qu'elle soit davantage assumée par l'apprenant plutôt que par le seul gouvernement. Ils s'agissait d'établir des mesures pour le soutien direct à l'apprenant et son soutien indirect par l'intermédiaire de nouveaux mécanismes d'aide aux enseignants, aux conseils, aux organismes indépendants et aux communautés d'intérêt.

Le succès de toutes les stratégies mentionnées dans le présent chapitre dépend d'une condition commune, à savoir l'existence d'un réseau de services de soutien professionnel et technique fournissant conseils et ressources et correspondant aux buts approuvés en matière de formation et d'éducation dans la province (Fullan, 1982).

À mesure que l'on créera de nouvelles formes de distribution des services en augmentant le soutien aux divers conseils publics et en invitant les organismes paragouvernementaux et les communautés d'intérêt à jouer un rôle d'importance (voir les sections 6.4, 6.5 et 6.6), le gouvernement devra augmenter ses services de soutien professionnel et technique. Ce sera là une manière efficace et acceptable d'assurer la satisfaction rapide des besoins et d'évaluer la qualité de la formation, tandis que l'apprentissage et ses résultats deviendront de plus en plus la responsabilité de l'apprenant. Cela correspondra donc particulièrement bien à un système qui deviendra beaucoup plus diversifié et requerra des modes d'influence et de contrôle plus collégiaux et moins bureaucratiques.

Ainsi, si le mouvement de diversification et de décentralisation des responsabilités se poursuit, l'acquisition d'une formation personnelle qui répondre aux besoin de l'individu tout en assurant le bien-être de la société dépendra de plus en plus de l'adoption par le gouvernement de mesures d'optimisation et d'influence et de moins en moins d'une intervention réglementaire et législative directe.

Le soutien professionnel et technique du gouvernement peut être dispensé de nombreuses façons: par

un personnel de soutien professionnel et technique mis à la disposition des apprenants, des groupes et des enseignants; par l'établissement de centres de ressources pour enseignants et apprenants considérés comme des agences d'information autonomes; par l'élaboration de programmes-cadres et par la mise au point d'un modèle de cours et de matériel didactique.

Dans le cadre du système d'éducation officiel, la province de l'Ontario est déjà bien pourvue dans tous ces domaines, particulièrement en ce qui a trait au programme scolaire de l'élémentaire et du secondaire et au développement des compétences. Dans un avenir proche, les formules actuelles de répartition des responsabilités et de financement du soutien technique et professionnel devront être révisées. Conviennent-elles aux exigences futures dans l'optique d'une décentralisation des responsabilités de plus en plus marquée? On devrait également songer à des solutions pour réorienter et intégrer les services actuels de soutien technique et professionnel, comme ceux que fournissent les centres régionaux des ministères, les facultés d'éducation et l'OISE (mentionné à la section 6.4), afin de servir une nouvelle clientèle comprenant des individus et des groupes indépendants, des organismes paragouvernementaux concernés par la distribution de services ainsi que la clientèle traditionnelle formée des enseignants et des conseils.

6.7 Dispositions relatives à la saisie et à l'interprétation des données par le gouvernement

La définition donnée précédemment de l'apprentissage comme forme d'adaptation s'applique tant au gouvernement qu'aux individus. Comme les êtres humains, les organisations doivent apprendre pour survivre. Comme pour les individus

également, l'aptitude des organisations à apprendre de façon satisfaisante dépend de leur aptitude à saisir et à interpréter des données et à y réagir convenablement. Si les conditions du milieu changent, les organisations devront évoluer également sinon elles risquent de devenir désuètes aux yeux de la population.

Il faut tenir compte ici de deux domaines de préoccupation majeure. Le premier, dont nous faisons état dans la présente section, est relié à ce que le gouvernement doit savoir pour remplir son mandat en ce qui concerne la gestion et la distribution des services. Le second, traité dans les sections suivantes, concerne la façon dont le gouvernement pourrait s'organiser pour saisir, interpréter et utiliser les données de façon plus efficace.

Si le gouvernement désire conserver un rôle prépondérant dans l'éducation et gouverner de façon efficace, il doit mettre au point de nouvelles méthodes pour comprendre son environnement et pour s'y adapter. Par exemple, il pourrait instaurer une infrastructure mieux intégrée et d'une portée plus étendue pour l'exploration et l'analyse, tirer avantage des structures existantes comme les organismes consultatifs déjà en place (entre autres les systèmes d'étude provinciaux et coopératifs et de recherche par contrat ainsi que divers comités d'étude spéciaux) et les aiguiller dans une direction appropriée pour l'avenir. Le gouvernement doit améliorer les moyens qui lui permettent d'intégrer les renseignements sur des sujets stratégiques de longue portée à ceux qu'il recueille sur des sujets dont la portée est plus limitée et qui se rapportent davantage aux questions de fonctionnement. Il doit également mettre au

point de meilleurs moyens d'obtenir divers points de vue sur l'avenir et diverses analyses critiques de ces points de vue.

Une fois que ces améliorations auront été effectuées, le gouvernement aura besoin de divers types d'information pour mieux jouer son rôle de guide. Il faudra des données sur les conditions nécessaires au bien-être des individus et de la société dans la province, et plus particulièrement sur celles qui ont trait à la formation et à l'éducation (voir section 6.8). Partant de là, le gouvernement devra déterminer quelles conditions et quels besoins seront probablement au coeur des négociations avec le public dans les années à venir.

Comme l'expérience a démontré que les nouvelles tendances de la société ontarienne apparaissent rapidement sur la liste des priorités publiques sous forme d'attentes face au système d'éducation (par exemple les changements de profil ethnique, religieux ou linguistique), il faudrait observer les pressions qui s'exercent sur la société afin d'en détecter les variations. Il faudrait également étudier les tendances qui caractérisent les types d'activités d'apprentissage qui sont ou risquent d'être entreprises par les individus (GEPS, 1983c). Enfin, les besoins et les attentes des communautés d'intérêt qui feront probablement des pressions sur le système public pour obtenir des ressources devraient être déterminés notamment à l'aide de discussions et de consultations publiques (voir section 6.9).

Afin d'exploiter au mieux cette information, le gouvernement devra adapter ses instruments de planification et de prise de décision aux réalités et aux possibilités qu'offre l'ère de l'information. À quelques

exceptions près, les organisations publiques (et privées) fonctionnent selon un mode hiérarchique. Le pouvoir s'exerce par la compartimentation de l'information aux niveaux inférieurs, la quantité d'information dont on dispose étant fonction du niveau que l'on occupe. Cet accès inégal à l'information concentre le pouvoir, mais dilue les responsabilités. Dans la société postindustrielle, marquée par l'ère de l'information, cette hiérarchisation sera inutile, pour ne pas dire inappropriée. Les techniques qui permettent de diffuser l'information rapidement et à tous les niveaux d'une organisation vont être de plus en plus accessibles de même que les systèmes d'aide aux prises de décision nécessaires à leur utilisation.

Il faudra donc suivre de près l'évolution des techniques de communication de pointe et des systèmes d'aide aux prises de décision et, lorsqu'ils auront atteint une certaine maturité technique et qu'ils seront rentables, il faudra les utiliser avec précaution afin que tous, hauts fonctionnaires mais aussi travailleurs de première ligne, puissent avoir un accès rapide et étendu à toutes les ressources informationnelles de l'organisation et soient, par conséquent, mieux au courant des problèmes régionaux et en mesure d'y répondre plus rapidement.

Cette façon d'agir favorisera la collaboration et la collégialité au niveau des prises de décision; les politiques et les positions du gouvernement seront ainsi mieux comprises et entraîneront des actions plus utiles.

6.8 Dispositions relatives à l'évaluation du bien-être individuel et social

Dans la section 6.2, nous avons fait état de la nécessité d'évaluer les progrès individuels et avons suggéré certains moyens d'y parvenir. Ici, nous nous

intéresserons plus particulièrement à la nécessité d'évaluer les effets de la formation et sa contribution au bien-être des individus, des groupes et de la province dans son ensemble.

Nous n'avons cessé de revenir, dans notre analyse des grands secteurs de préoccupation, à la nécessité de mieux comprendre en quoi consiste le bien-être des individus et de la société dans la province et quelles contributions le système public d'éducation peut apporter à ce bien-être. La préoccupation primordiale, d'un point de vue stratégique, consiste à savoir comment réaliser un bon équilibre entre le bien-être individuel et le bien-être de la province dans son ensemble. Pour être en mesure de répondre aux besoins de sa population, la province elle-même doit avoir atteint une certaine cohésion et un certain niveau de progrès.

Pour le bien-être de la société, les citoyens doivent reconnaître que les ministères s'efforcent de mettre en pratique, autant que possible, le principe de l'égalité des chances. Comme nous l'avons souligné dans la Partie I, le droit à l'égalité des chances en ce qui concerne la formation, le développement et l'épanouissement personnels est une tradition bien établie en Ontario. Les ministères ont de plus en plus tenu compte de ce droit en offrant une variété toujours plus grande de possibilités d'apprentissage à l'intérieur du système public. Le gouvernement a toutefois des motifs importants d'étendre ces possibilités en se basant sur une définition plus large des concepts d'équité et de bien-être ; il doit en effet faire face au pluralisme croissant de l'Ontario, à la diversification des besoins de formation, tant pour les individus que pour les communautés d'intérêt, et aux risques d'échec qui menacent l'individu et la société.

De plus, l'égalité des chances seule n'est pas une garantie d'équité. Par exemple, bien qu'il y ait en principe une place pour chaque individu qualifié qui désire s'inscrire dans un établissement d'enseignement postsecondaire, certains ne pourront peut-être pas occuper la place qui leur revient en raison de leur milieu ou de conditions d'apprentissage inappropriées. Les ministères ont entrepris un certain nombre de démarches au cours des vingt dernières années pour s'attaquer de façon plus efficace à la question de l'équité dans son rapport unique avec le système d'éducation. Pour les enfants et les jeunes visés par la scolarité obligatoire, le pouvoir d'attraction des écoles s'est accru grâce à l'augmentation du nombre de places et à la création de différents "climats" dans les écoles. Le contenu des programmes a été considérablement amélioré par la diversification des cours, lesquels ont été conçus pour convenir tant aux jeunes qui se dirigent vers l'université qu'aux autres, et par la flexibilité en ce qui a trait aux conditions qui président à l'attribution des qualifications et à la remise des diplômes. Les dispositions prises pour l'éducation de l'enfance en difficulté et l'enseignement en français constituent également des tentatives importantes pour atteindre les nouvelles normes d'équité et de traitement égal au sein du système d'éducation officiel.

De même, l'expansion du système universitaire au cours des années soixante, la création des collèges d'arts appliqués et de technologie, l'expansion de l'apprentissage des métiers, l'augmentation du nombre de cours offerts aux élèves à temps plein et aux élèves à temps partiel et l'adoption de mesures concrètes ont amené une plus grande équité, au-delà des limites de la scolarité obligatoire.

Cependant, le bien-être individuel dépasse l'égalité des chances, l'équité ou l'égalité de traitement. Ces aspects ne correspondent qu'à un sous-ensemble limité des besoins individuels. Ils sont sans rapport avec les besoins de la société dans son ensemble, ni avec les résultats de la formation et leurs effets sur le sentiment de bien-être de la société ou de l'individu. Les ministères doivent être de plus en plus concernés par l'évaluation du bien-être individuel et social et par le maintien d'un bon équilibre entre ces deux pôles dans une province caractérisée par le pluralisme culturel et à une époque où la clé de l'épanouissement personnel réside de plus en plus dans la formation individuelle, où les objectifs sur le plan provincial et national sont manifestement en faveur de la préservation de l'identité culturelle, où les produits ayant le plus d'importance pour l'économie seront l'information et les idées et où l'apprentissage à l'échelle de la société tout entière sera indispensable à la survie et à l'adaptabilité de la province dans une période de changements rapides.

D'un point de vue stratégique, l'évaluation de la formation individuelle dépend de la réponse à la question suivante: les résultats de la formation ont-ils contribué à développer un sentiment de croissance et d'épanouissement personnels, ont-ils contribué à l'identité culturelle ainsi qu'à l'unité, à la sécurité et au progrès de la société ontarienne? Bien que de nouveaux concepts concernant le bien-être individuel et social et la façon de l'évaluer se fassent jour et qu'en même temps, on comprenne mieux la nécessité de maintenir un équilibre entre les deux, il reste encore beaucoup à faire avant d'être en mesure de traiter cette question de façon efficace (Haberman, 1975; OCDE, 1976).

Voici quelques-unes des questions principales auxquelles nous devons nous arrêter:

- Jusqu'à quel point doit-on diversifier le programme scolaire pour augmenter les possibilités de progrès social et maintenir l'identité individuelle et culturelle?

- À quel moment la diversité des valeurs individuelles et culturelles et l'influence des groupes centrés sur leurs propres intérêts conduisent-elles à la désintégration sociale (Olson, 1982)?

- Comment les questions d'unité nationale et provinciale peuvent-elles se refléter dans le programme scolaire en des termes appropriés, en se fondant sur l'identité provinciale et nationale et sur une compréhension commune, sans promouvoir le provincialisme ou le nationalisme de manière inacceptable?

- À quel moment un système d'éducation publique peut-il être accusé d'apporter des problèmes à la société plutôt que des solutions?

Voici d'autres points qui se rapportent davantage au fonctionnement du système:

- La discussion des valeurs sur lesquelles on peut se fonder pour mesurer le bien-être individuel, culturel et social.

- L'établissement de dispositions organisationnelles appropriées pour l'évaluation, l'interprétation et la production de rapports. Il existe en Ontario des précédents touchant diverses façons de faire, parmi

lesquelles des associations indépendantes (comme le conseil économique de l'Ontario) et certains conseils consultatifs qui font appel aux experts d'un grand nombre de sources différentes.

- L'évaluation des conséquences juridiques de la collecte d'information sur le bien-être et de la production subséquente de rapports.

6.9 Dispositions relatives à la consultation publique et aux buts de l'éducation

Dans les sections précédentes, nous avons suggéré de nouvelles façons de soutenir les individus et les groupes désireux d'apprendre et de nouvelles façons de soutenir et d'élargir le système ontarien traditionnel de gestion et de distribution qui repose sur les conseils scolaires. De telles mesures ne peuvent être instaurées avec succès sans discussions publiques et sans approbation générale. Bien que le gouvernement investisse actuellement des ressources énormes dans le processus de consultation et de discussion publiques, il est rare que ses efforts dans ce sens soient reconnus. De toute évidence, il y a lieu de revoir, de réorienter et de reformuler le processus, non seulement pour mettre au point de meilleurs moyens de recueillir, d'interpréter et de partager l'information nécessaire à la planification stratégique, mais également pour établir des modes de consultation efficaces et généralement reconnus comme tels.

Les deux préoccupations principales et les solutions proposées dans la présente section concernent l'aptitude du gouvernement à répondre aux besoins de la population et à agir de façon équitable dans sa position de chef de file; elles touchent également son aptitude à

contribuer au maintien d'un système d'éducation approuvé par la majorité.

Dans une période où les intérêts individuels ou collectifs, se feront de plus en plus exigeants, le gouvernement sera plus apte à s'acquitter de ses fonctions s'il est considéré comme accessible et conciliant et comme un élément de solution plutôt que source de problèmes. Bon nombre des mécanismes actuels de consultation publique représentent des mesures réactives plutôt que préventives; ils touchent à des questions qui ont atteint une phase critique et au sujet desquelles les parties intéressées ont déjà pris position. Par conséquent, ils sont de nature défensive.

Le gouvernement doit être plus apte à pressentir les priorités publiques qui se font jour. Plus vite il pourra reconnaître les tendances concernant les attentes de la population, plus il agira efficacement, au moyen de consultations et de discussions publiques, pour fournir des occasions de clarifier les points critiques et de les analyser en profondeur. Il sera également plus apte à veiller à ce que tous les groupes puissent exprimer leur opinion, en particulier ceux qui n'ont guère de chances d'être représentés par des tribunes publiques traditionnelles. Si les modèles de participation des citoyens sont utilisés de façon appropriée par le gouvernement lors des prises de décision, le pouvoir des groupes d'intérêts spéciaux qui élèvent le plus la voix sera réduit, ce qui donnera plus de chances aux véritables intérêts de la population de la province en matière d'éducation de faire surface.

À l'avenir, peut-être même plus que par le passé, le rôle de chef de file que joue le gouvernement en matière d'éducation ainsi que sa responsabilité face au public doivent s'appuyer largement sur un processus de révision et de redéfinition publiques régulières des buts de l'éducation. Sans la tenue régulière d'une tribune où le public puisse exprimer son appréciation, il sera de plus en plus difficile d'établir un ensemble de valeurs communes sur lequel une société pluraliste puisse s'appuyer pour établir ses objectifs en matière d'éducation et présenter des attentes raisonnables au gouvernement.

Afin de bien se préparer aux discussions publiques, le gouvernement doit améliorer son aptitude à déterminer quelles valeurs dominantes ou conflictuelles apparaîtront au cours de la prochaine décennie. De plus, il doit établir un système permettant d'analyser les conditions du bien-être individuel et social dans la province (voir section 6.8). Pour qu'on puisse situer les questions d'ordre fonctionnel et les préoccupations locales dans une juste perspective, le sujet fondamental des discussions doit toujours être l'avenir ainsi que le bien-être des individus et de la société. Les discussions doivent être aussi vastes que possible pour traiter du soutien nécessaire à la formation à tous les paliers de croissance et de développement personnels, au sein des diverses communautés d'intérêt et aux divers niveaux et secteurs de l'éducation, qu'il s'agisse du niveau élémentaire, secondaire, collégial ou universitaire. En outre, on doit également s'intéresser aux domaines en partie étrangers aux responsabilités officielles du gouvernement, comme la formation continue. De ces discussions publiques émaneront des énoncés de mission à

l'intention des conseils publics touchant leurs relations avec les organismes indépendants et les communautés d'intérêt (voir les sections 6.4, 6.5 et 6.6).

La question de la responsabilité envers la population quant aux effets produits et à leur correspondance avec les buts définis en matière de formation et d'éducation sera de plus en plus au centre des préoccupations publiques et politiques. Nous avons souligné à la section 6.8 la nécessité de redéfinir notre concept d'excellence et ses conséquences en éducation, en tenant compte du bien-être individuel et social. Dans une section précédente (6.2.1), nous avons également fait état de la nécessité d'utiliser de meilleurs instruments pour mesurer le progrès individuel au cours de la formation et nous avons également mentionné certains moyens d'y arriver, par exemple l'extension du concept de la BIMO. Notons, entre parenthèses, que des mécanismes ont également été mis au point pour juger systématiquement de l'acceptabilité des réalisations des établissements scolaires et des résultats éducationnels des écoles de la province, grâce au système de révisions provinciales et de l'Évaluation et mise au point conjointe des systèmes scolaires. Un système d'évaluation pour les collèges (CAPRI) est également en vigueur. L'expérience de ces systèmes peut servir de point de départ à l'élaboration d'approches plus nuancées pour évaluer les résultats de la formation et assurer la responsabilité sociale.

6.10 Dispositions relatives à la consultation d'autres organismes gouvernementaux

L'un des principaux points forts du système d'éducation ontarien réside dans les mécanismes qui ont été instaurés pour effectuer le partage des responsabilités entre les

divers paliers de gouvernement, soit provincial, régional et municipal. Ces mécanismes ont contribué à maintenir une grande stabilité dans le système d'éducation publique par le passé. À l'avenir cependant, de nouvelles questions sur l'attribution des rôles et des responsabilités vont se poser dont la réponse supposera la participation des paliers fédéral et municipal.

Bon nombre de questions d'ordre éducationnel constituent maintenant des sujets d'intérêt national ainsi que régional ou provincial (ou les deux). Par exemple, la connaissance est maintenant considérée comme un moyen de survie nationale, l'information comme un produit de grande importance pour l'économie, et le développement de valeurs communes sur les plans culturel et social comme essentiel à l'unité nationale. Les coûts croissants de la mise au point de techniques et de matériel didactique perfectionnés peuvent être mieux assumés à l'échelle nationale (voir la section 6.3). D'autres questions sont le résultat d'initiatives fédérales, comme celles qui se rapportent à la nouvelle Charte des droits, aux politiques multiculturelles, aux politiques relatives à la langue française et aux politiques visant la langue et les droits des autochtones.

Il existe également des aspects de l'éducation qui sont assumés conjointement par les gouvernements provinciaux, comme la mobilité interprovinciale. À l'intérieur de la province, la question de l'attribution des compétences n'est pas sans soulever certains problèmes: onze ministères ontariens ont des intérêts dans le domaine de la formation continue et la prestation de services pour les enfants en très bas âge est en voie de devenir un sujet de débat entre le ministère des Services sociaux et communautaires (pour lequel ces

services appartiennent au domaine des soins) et le ministère de l'Éducation (qui est d'avis que cette question relève de l'éducation). Le ministère des Collèges et Universités dépend de la Commission de la main-d'oeuvre de l'Ontario pour une grande partie de l'information qu'il détient au sujet de l'évolution des conditions et des besoins dans le domaine de la formation professionnelle.

Pour régler ces problèmes, les ministères devront utiliser des mécanismes de plus en plus efficaces qui leur permettront d'établir des rapports de consultation et de collaboration avec d'autres organisations et d'autres paliers de gouvernement, afin de faire face à une situation de plus en plus complexe. Cette action visera non seulement à assigner des responsabilités appropriées à chacune des instances, mais également à garantir un partage équitable des coûts. À défaut de quoi, on risquera inévitablement le double emploi au niveau des efforts et des dépenses, et l'affrontement et la méfiance au niveau du dialogue.

Dans ce domaine, comme pour les autres sujets de préoccupation majeure qui ont été mentionnés dans le présent rapport, nous croyons que la situation actuelle offre des possibilités pour l'exploration de nouvelles solutions en ce qui a trait au dialogue au-delà des limites traditionnelles des divers domaines de compétence et permet également aux organismes gouvernementaux d'assumer de nouveaux rôles et de nouvelles fonctions, afin de répondre de manière efficace aux besoins de formation de plus en plus complexes que connaîtra la province à l'avenir.

POSTFACE

Comme nous l'avons mentionné dans l'avant-propos, le présent rapport a été préparé en vue de constituer une ressource de planification. Son but est de stimuler la réflexion au sein des ministères au sujet des conditions sociales et éducationnelles susceptibles d'influer sur l'éducation en Ontario au cours des cinq ou dix prochaines années et au sujet des lignes de conduite que les ministères pourraient adopter pour se préparer à ces changements. Le rapport ne constitue pas en soi un plan stratégique, mais plutôt un élément clé de la préparation de ce plan.

Nous nous proposons de distribuer le rapport à toutes les divisions et directions des ministères. Leurs réactions constitueront le second élément clé de la préparation du plan stratégique. Une fois ratifié par l'ensemble de l'organisation, le plan constituera en retour un guide dont pourront se servir les divisions et les directions pour la révision et l'élaboration de politiques, l'établissement des priorités, l'attribution des ressources et la préparation de plans et de budgets détaillés. En fait, ce plan stratégique proposera certaines orientations aux ministères qui se poseront les questions suivantes:

- Dans cinq ou dix ans, quelles devraient être les caractéristiques de la formation et de l'éducation en Ontario?

- À quelles tâches doit-on s'atteler au cours des cinq prochaines années pour préparer la période qui s'étendra de cinq à dix ans d'ici?

BIBLIOGRAPHIE

1. BERG, G., Schools and The Neo-Rationalist Model of Organizations: A Report from the SIAu, SABO and PeO Projects, Université d'Uppsala, Uppsala, 1983.

2. BERGER, P.L., et R.J. Newlans, To Empower People; The Role of Mediating Structures in Public Policy, American Enterprise Institute for Public Policy Analysis, Washington, 1977.

3. BLOOM, B., Stability and Change in Human Characteristics, 1964.

4. BURNETT, J.D., W.C. Higginson et coll., A Multisite Evaluation of the Creative Use of Microcomputers by Elementary School Children, rapport préliminaire du ministère de l'Éducation de l'Ontario, 1983.

5. Ministère de l'Emploi et de l'Immigration du Canada, Labour Market Development in the 1980s: A Report of the Task Force on Labour Market Development, juillet 1981.

6. Ministère de l'Emploi et de l'Immigration du Canada, Learning à Living in Canada: Report to the Minister of Employment and Immigration Canada by the Skills Development Leave Task Force, 2 volumes, 1983.

7. CAPRA, F., The Tao of Physics, 1975.

8. CHICKERING, A.W., "Education, Work, and Human Development" in Making Sponsored Experiential Learning Standard Practice, publié par T.C. Little, New Directions For Experimental Education, n° 20, 1981.

9. COLEMAN, J.S., High School Achievement: Public, Catholic and Private Schools Compared, 1982.

10. Commission d'enquête sur la baisse des effectifs dans les écoles de l'Ontario, Incidences de la baisse des effectifs scolaires sur les écoles de l'Ontario - Problèmes et solutions, 1978.

11. Commission d'enquête sur l'enseignement postsecondaire en Ontario, The learning Society: Report of the Commission on Post-Secondary Education in Ontario, Toronto, 1972.

12. COOMBS, P.H., "Critical World Educational Issues of The Next two Decades" in International Review of Education, n° 28, 1982, pp. 143-157.

13. Conseil des ministres de l'Éducation du Canada, The Report on the Review of the Role and Operating Procedures of The Council of Ministers of Education, 1982.

14. COURTNEY, R., éditeur, The Face of the Future: Report of the National Inquiry Into the Arts and Education in Canada, Conférence canadienne des arts, 1979.

15. COURTNEY, R., et P. Park, Learning Through the Arts, ministère de l'Éducation de l'Ontario, 1980.

16. DEWEY, J., Experience and Education, 1969.

17. DEWEY, John, The Child and the Curriculum, and the School and Society, University of Chicago Press, Chicago, 1956.

18. EPSTEIN, H.T., "Growth Spurts During Brain Development: Implications for Educational Policy" in Education and the Brain: Seventy - Seventh Yearbook, 2e partie, publié par J.S. Chall et A.F. Mirsky, National Society for the Study of Education, University of Chicago Press, Chicago, 1978.

19. ERIKSON, E., Childhood and Society, W.W. Norton, New York, 1950.

20. FULLAN, M., The Meaning of Educational Change, OISE, Toronto, 1982.

21. GARDNER, H., Frames of Mind: The Theory of Multiple Intelligences, Basic Books, New Yord, 1983.

22. GOBLE, N.M, et J.F. Porter, The Changing Role of the Teacher: International Perspectives, OISE, Toronto, 1977.

23. HABERMAN, M., The Indicators and Measures of a Community's Educational Well-Being, University of Wisconsin, Wisconsin, 1975

24. HENCHEY, N., Exploring the Context: A Working Paper for the Review of the Role and Operating Procedures of the Council of Ministers of Education, Canada, 1982.

25. JACKSON, P., The Future of Teaching, conférence données par P. Jackson, OISE, Toronto, 1983.

26. LARTER, S., et J. Fitzgerald, The Impact of Microcomputers in Elementary Education, ministère de l'Éducatin de l'Ontario, 1983.

27. Lévi-Strauss, Co, Le Totémisme aujourd'hui, 1962.

28. MASUDA, Y., The Information Society as a Post-Industrial Society, Institute for the Society of Information, Tokyo, 1980.

29. OLSON, M., The Decline and Rise of Nation States. 1981.

30. Ministère des Affaires civiques et culturelles de l'Ontario, Non-English Speaking Immigrants in Ontario, 1961-1980, Ethmocultural Data Base Materials, série III, étude spéciale n° 1, Toronto, 1982a.

31. Ministère des Affaires civiques et culturelles de l'Ontario, Maps and Demographic Statistics for Selected Mother Tongue Groups: Ontario, 1976, Ethmocultural Data Base Materials, série II, Population Data, Toronto, 1982b.

32. Ministère des Collèges et Universités de l'Ontario et ministère de l'Emploi et de l'Immigration du Canada, Employer's Guide: Training in Ontario, sans date.

33. Ministère des Collèges et Universités de l'Ontario, CIIC Evaluation: Training in Ontario, sans date.

34. Ministère de l'Éducation de l'Ontario, Living and Learning: The Report of the Provincial Committee on Aims and Objectives of Education in the Schools of Ontario, 1968.

35. Ministère de l'Éducation de l'Ontario, Les Années de formation: politique provinciale sur les programmes d'études aux cycles primaire et moyen dans les écoles publiques et séparées de l'Ontario, 1975.

36. Ministère de l'Éducation de l'Ontario, Curriculum Policy: Review -- Development -- Implementation, septembre 1982.

37. Ministère de l'Éducation de l'Ontario, Personal and Societal values: A Resource Guide For the Primary and Junior Divisions, 1983.

38. Ministère de l'Éducation de l'Ontario, Les écoles de l'Ontario aux cycles intermédiaire et supérieur - La préparation au diplôme d'études secondaires de l'Ontario 1984.

39. Ministère du Travail de l'Ontario, Fact Sheet N° 4 Bureau de la main-d'oeuvre féminine, 1982.

40 Organisation de coopération et de développement économiques, Measuring Social Well-Beings: A Progress Report on the Development of Social Indicators, Paris, 1976.

41. PIAGET, J., Le Jugement moral chez l'enfant, 1932.

42. PIAGET, J., Comprendre c'est inventer, 1948.

43. POSTMAN, N., Teaching as a Conserving Activity, 1974.

44. RIFKIN, J., Algeny, Viking, 1983.

45. SHELDRAKE, R., A New Science of Life. Blond and Briggs, London, 1981.

46. SPERRY, R.W., "The Grat Cerebral Commissure" in Scientific American, janvier 1964.

47. Groupe d'étude de la planification stratégique, Report on The John Kettle Presentation: Demographic, Social, and Economic Trends, document spécial n° 2, 1981a.

48. Groupe d'étude de la planification stratégique, Education and Future Demographic Change in Ontario: Report of A presentation by Professor D.K. Foor, document spécial n° 3, 1981b.

49. Groupe d'étude de la planification stratégique, Report on the Shane Seminar -- Twenty Years Ahear, document spécial n° 4, 1981c.

50. Groupe d'étude de la planification stratégique, Highlights of The Environmental Scanning Program 1981-1982, document spécial n° 5, 1981d.

51. Groupe d'étude de la planification stratégique, A Shift in the Scientific World View, document spécial n° 6, 1981e.

52. Groupe d'étude de la planification stratégique, The Impact of Symbionic Technology in Education, document spécial n° 7, 1982.

53. Groupe d'étude de la planification stratégique, New Possibilities in Ontario Education, document spécial n° 8, 1983a.

54. Groupe d'étude de la planification stratégique, Egerton Ryerson and Schooling in Ontario: A summary Paper, document préliminaire, 1983b.

55. Groupe d'étude de la planification stratégique, A window on the World of Life-Long Learning in Ontario, document préliminaire, 1983c.

56. Groupe d'étude de la planification stratégique, Governing Mobilized Socities, document préliminaire, 1983d.

57. Thomas, A.M., Learning in Society, document spécial 41, Commission canadienne pour l'UNESCO, Ottawa, 1983.

58. TOEPFER, C.F. Jr., Brain Growth Periodication Research: Curriculum Implications For Nursery Through Grade 12 Learning, document de l'ERIC n° ED204835 EA013727, 1981.

59. Conseil de l'éducaiton de Toronto, Groupe de Travail sur les programmes multiculturels, Draft Report, 1975.

60. WEIZENBAUM, J., Computer Power and Human Reason, 1976.

61. WELLS, H.G., The Outline of History, 1920.

62. WILSON, J.D., R.M. Stamp et L. Audit, Canadian Education: A History, Prentice Hall, Toronto, 1970.